

УНИВЕРЗИТЕТ У БЕОГРАДУ
ФАКУЛТЕТ ЗА СПЕЦИЈАЛНУ ЕДУКАЦИЈУ И РЕХАБИЛИТАЦИЈУ

ИВАНА Б. ВЕСЕЛИНОВИЋ

**УПОТРЕБА И ФУНКЦИЈЕ ОДРЕДБЕНИХ РЕЧИ
КОД ГЛУВЕ И НАГЛУВЕ ДЕЦЕ**

докторска дисертација

Београд, 2019.

UNIVERZITET U BEOGRADU
FAKULTET ZA SPECIJALNU EDUKACIJU I REHABILITACIJU

IVANA B. VESELINOVIĆ

**UPOTREBA I FUNKCIJE ODREDBENIH REČI KOD
GLUVE I NAGLUVE DECE**

doktorska disertacija

Beograd, 2019.

UNIVERSITY OF BELGRADE
FACULTY OF SPECIAL EDUCATION AND REHABILITATION

IVANA B. VESELINOVIĆ

**THE USE AND FUNCTIONS OF ADVERBIAL
WORDS IN PARTIALLY AND COMPLETELY DEAF
CHILDREN**

Doctoral Dissertation

Belgrade, 2019.

Ментор:

- Др Светлана Славнић, редовни професор, Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, Универзитет у Београду

Чланови комисије:

- Др Надежда Димић, редовни професор, Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, Универзитет у Београду
- Др Зорка Кашић, редовни професор, Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, Универзитет у Београду
- Др Славица Максимовић, научни сарадник, Институт за експерименталну фонетику и патологију говора, Београд

ДАТУМ ОДБРАНЕ: _____

Ова докторска дисертација настала је у оквиру пројекта *"Утицај кохлеарне имплантације на едукацију глувих и наглувих особа"* (бр. 179055) финансираног од стране Министарства просвете, науке и технолошког развоја, под руководством Проф. др Сање Ђоковић.

УПОТРЕБА И ФУНКЦИЈЕ ОДРЕДБЕНИХ РЕЧИ КОД ГЛУВЕ И НАГЛУВЕ ДЕЦЕ

Резиме

Вербална комуникација је доминантан вид споразумевања међу људима. За развој говора и језика, неопходна је, уз мноштво других фактора, и добра аудитивна перцепција. Оштећење слуха доводи до застоја у развоју говора и језика. Оно онемогућава дете да спонтано усваја говор и језик у спрези звука и значења. Сметње у развоју говора и језика рефлектују се и на когнитивни, социјални и емоционални развој, што условљава негативне промене у развоју свих битних аспеката личности особе оштећеног слуха.

Приликом вербалне продукције глувих и наглувих особа јављају се конструкције које нису карактеристичне за српски језик. У вербалном изражавању глуве и наглуве деце одредбене речи (придеви, придевске заменице и редни бројеви) се недовољно употребљавају, а и користе се у другачијој функцији у реченици, у односу на реченичне конструкције деце типичног језичког развоја.

Циљ нашег истраживања био је да се утврди и разјасни употреба и функције одредбених речи у формирању исказа код глуве и наглуве деце, а затим и да се утврде, упореде и разјасне употреба и функције одредбених речи у формирању исказа глуве и наглуве деце и деце типичног језичког развоја.

Истраживањем је обухваћено $N=130$ ученика, оба пола, просечних интелектуалних способности, без додатних оштећења. Сви ученици похађали су више разреде (V, VI, VII и VIII) основне школе. Узорак је подељен у три групе – две експерименталне и једну контролну. Једну експерименталну групу (E) чинило је $N=40$ ученика чије је оштећење слуха преко 70 dB и који су похађали школе за глуву и наглуву децу. Друга експериментална група (E1) формирана је од $N=10$ ученика чије је оштећење слуха преко 70 dB и који су похађали школе за децу типичног развоја. Контролна група обухватила је $N=80$ ученика типичног развоја. Контролна група уједначена је са експерименталном групом према полу и разреду у који су укључена испитивана деца.

Истраживањем су обухваћена деца из школа за глуве и наглуве у Србији и глува и наглува деца која похађају основне школе за децу типичног развоја у Србији, а била су укључена у ре/хабилитациони третман у Институту за експерименталну фонетику и патологију говора у Београду, Одељењу за рехабилитацију слушања и говора, Института за ОРЛ и МФХ Клиничког центра Србије и/ или "Дечјој кући", Клиничко болничког центра Звездара. Истраживање са децом из контролне групе обављено је у основној школи "Зага Маливук" у Београду.

За потребе истраживања конструисан је посебан протокол за прикупљање података. Осим овог протокола, користили смо и унапред дефинисане теме за писање четири састава различитих жанрова: наратив, дескрипција, експозиција и аргументатив.

Прикупљени подаци обрађивани су помоћу статистичког пакета SAS 9.3 (SAS Institute Inc., 2002-2010), а избор метода зависио је од структуре и природе података, хомогености варијансе и нормалности расподеле. Поред квантитативне анализе, прикупљени материјал анализирали смо и квалитативно. Резултате истраживања приказали смо табеларно, а најзначајније резултате смо и посебно дискутовали.

Резултати нашег истраживања говоре да глува и наглува деца из школа за децу типичног развоја на старијем основношколском узрасту употребљавају значајно већи број одредбених речи у односу на децу из школа за глуве и наглуве, али и у односу на децу типичног језичког развоја. Ова група деце успешнија је у односу на друге две испитиване групе деце не само у броју употребљених одредбених речи, већ и у употреби различитих врста придева и придевских заменица. Деца која похађају школе за глуве и наглуве приликом формирања исказа употребила су битно мање (по броју и по врсти) одредбених речи од деце типичног језичког развоја. Резултати истраживања говоре да употреба и функције одредбених речи код деце типичног развоја зависе од пола и разреда који дете похађа, а код глуве и наглуве деце од доминантног начина комуникације и дужине примењеног ре/хабилитационог третмана.

На основу резултата истраживања закључили смо да се употреба одредбених речи у формирању исказа повећава са сазревањем и богаћењем говорно-језичког и

васпитно-образовног искуства код деце типичног развоја. Пошто употреба одредбених речи због њихове несамосталности и апстрактности представља проблем глувој и наглувој деци, неопходна је рана детекција и дијагностика оштећења слуха, као и адекватна амплификација и отпочињање ре/хабилитационог третмана одмах по детекцији оштећења слуха. Ре/хабилитациони третман глуве и наглуве деце мора да буде плански осмишљен и систематски и континуирано извођен кроз дуг временски период (од момента детекције оштећења слуха, кроз читав предшколски и основношколски период, па и дуже), како би глува и наглува деца била оспособљена за квалитетну вербалну комуникацију и како би њихови потенцијали били развијени до максимума, у циљу развоја целокупне личности детета и њихове успешне интеграције у социјалну средину.

Кључне речи: *глува и наглува деца, деца типичног језичког развоја, одредбене речи, придеви, придевске заменице, редни бројеви*

Научна област: Специјална едукација и рехабилитација (Дефектологија)

Ужа научна област: Специјална едукација и рехабилитација глувих и наглувих особа (Сурдологија)

THE USE AND FUNCTIONS OF ADVERBIAL WORDS IN PARTIALLY AND COMPLETELY DEAF CHILDREN

Abstract

Verbal communication is the most dominant form of communication among people. For speech and language development, a good auditory perception is necessary, along with many other factors. Hearing impairment leads to delays in the speech and language development. It prevents the child from spontaneous adoption of speech and language in conjunction with sound and meaning.

Disturbances in the speech and language development reflect on cognitive, social and emotional development. This causes negative changes in the development of all relevant aspects of the personality of a person with hearing impairment.

During partially and completely deaf people's verbal production, constructions that are non-characteristic in the Serbian language emerge. During verbal expression, partially and completely deaf children do not use adverbial words (adjectives, possessive pronouns and ordinal numbers) sufficiently, they use them in a different function in a sentence, in relation to the sentence constructions of children with typical language development.

The study included N = 130 students of both sexes, average intellectual abilities, and without additional impairments. All students attended higher classes (V, VI, VII and VIII) of elementary school. Sample was divided into three groups-two experimental and one control group. One experimental group (E) was consisted of N = 40 students whose hearing loss was more than 70 dB and who attended schools for children with hearing impairments. The second experimental group (E1) was formed out of N=10 students whose hearing loss was more than 70 dB and who attended schools for the typically developing children. The control group (K) was consisted of N = 80 typically developing students. The control group was equalized with the experimental group by children's sex and class in which they were included.

This study included partially and completely deaf children from schools for children with hearing impairment in Serbia and partially and completely deaf children who attended schools for typically developing children in Serbia, and were included into re/habilitation

treatment within Institute for experimental phonetics and speech pathology in Belgrade, Department for Hearing and Speech Rehabilitation, Institute for ORL and MFS of Clinical center in Serbia and/or „Children’s house“, Clinical-Hospital Center Zvezdara. Research with children from the control group was conducted in elementary school „Zaga Malivuk“, in Belgrade.

For the research needs, a special protocol for data collection was constructed. In addition to this protocol, we also used predefined topics for writing four compositions of different genres: narrative, descriptive, exposition and argumentative.

The obtained data were processed using a statistical package SAS 9.3 (SAS Institute Inc., 2002-2010), and the method choice depended on the data structure and nature, the homogeneity of the variance and the normality of distribution. In addition to the quantitative analysis, the collected material was also qualitatively analyzed. The research results were presented in a tabular form, and the most significant results were discussed in particular.

The results of our research suggest that completely and partially deaf children from schools for children with typical development use significantly greater number of adverbial words in relation to the completely and partially deaf children from schools for children with hearing impairments, but also in relation to the typically developing children. This group of children is more successful in comparison to the other two groups of children not only in the number of used adverbial words, but also in the use of different types of adjectives and possessive pronouns. During the formation of statements, partially and completely deaf children who attend schools for children with hearing impairment used significantly less (by number and type) adverbial words than typically developing children. The research results indicate that the use and functions of the adverbial words in children of typical development depend on the sex and the class that the child attends, and in the group of partially and completely deaf children they depend on the dominant mode of communication and the length of the applied re/habilitation treatment.

Based on the research results, we concluded that, in children of typical development, the use of adverbial words during statement formation increases with the maturation and richness of the speech and language and educational experience. Because of

their dependency and abstractness, the use of adverbial words represents a problem for partially and completely deaf children. For that reason, early detection and diagnosis of hearing impairment is necessary, as well as an adequate amplification and the initiation of re/habilitation treatment immediately after hearing damage detection. The re/habilitation treatment of partially and completely deaf children must be planned and systematically and continuously performed over a long period of time (from the moment of hearing loss detection, throughout the pre-school and elementary school, and even longer), so that partially and completely deaf children could be empowered for quality verbal communication, in order to develop their potentials to the maximum, to develop their overall personality and to successfully integrate into the social environment.

Key words: partially and completely deaf children, typically developing children, adverbial words, adjectives, possessive pronouns, ordinal numbers

Scientific field: Special education and rehabilitation (Defectology)

Special topics: Special education and rehabilitation of partially and completely deaf persons (Surdology)

САДРЖАЈ

СПИСАК СКРАЋЕНИЦА	i
УВОД	1
I ТЕОРИЈСКИ ОКВИР	4
1. О ЈЕЗИКУ И ГОВОРУ	5
2. УСВАЈАЊЕ ЈЕЗИКА КОД ДЕЦЕ	8
2.1. Произвођење гласова	10
2.1.1. Фаза основних биолошких шумава (0 - 8 недеља старости детета)	10
2.1.2. Фаза гукања и смеха (8 – 20. недеље живота детета)	10
2.1.3. Фаза гласовне игре (20 - 30. недеље старости детета)	11
2.1.4. Фаза брбљања (25 - 50. недеље живота детета)	11
2.1.5. Фаза мелодичних исказа (9 – 18 месеци старости детета)	11
2.2. Перцепција говора	12
2.2.1. Разумевање говора	12
2.3. Говорна интеракција	12
2.4. Фонолошки развој	14
2.5. Граматички развој	15
2.6. Семантички развој	17
2.7. Прагматички развој	18
3. ГОВОРНО-ЈЕЗИЧКИ РАЗВОЈ У ШКОЛИ	20
4. УСВАЈАЊЕ ГОВОРА И ЈЕЗИКА КОД ГЛУВЕ И НАГЛУВЕ ДЕЦЕ	23
5. ПИСАНИ ГОВОР	36
6. ПИСАНИ ГОВОР КОД ГЛУВЕ И НАГЛУВЕ ДЕЦЕ	42
7. ОДРЕДБЕНЕ РЕЧИ У ЈЕЗИЧКОМ СИСТЕМУ	45
7.1. Придеви	45
7.2. Придевске заменице	47
7.3. Редни бројеви	48

II ИСТРАЖИВАЧКИ ДЕО	49
8. ПРОБЛЕМ, ЦИЉ И ЗАДАЦИ ИСТРАЖИВАЊА.....	50
8.1. Проблем истраживања.....	50
8.2. Циљ истраживања	51
8.3. Задаци истраживања	51
9. ХИПОТЕЗЕ.....	53
10. УЗОРАК ИСТРАЖИВАЊА.....	54
11. ИНСТРУМЕНТИ ИСТРАЖИВАЊА	61
12. ПОСТУПАК СПРОВОЂЕЊА ИСТРАЖИВАЊА	63
13. МЕТОДОЛОГИЈА ОБРАДЕ ПОДАТАКА	64
14. РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА	66
14.1. Основни статистички параметри употребе и функција одредбених речи....	66
14.1.1. Употреба и функције одредбених речи код деце из школа за глуве и наглуве	66
14.1.2. Употреба и функције одредбених речи код глуве и наглуве деце из школа за децу типичног развоја	70
14.1.3. Употреба и функције одредбених речи код деце типичног развоја.....	74
14.1.4. Употреба и функције одредбених речи код глуве и наглуве деце и деце типичног развоја	78
14.2. Утицај испитиваних фактора (групе, пола, разреда, типа амплификације, доминантног начина комуникације и класа дужине ре/хабилитације) на употребу и функције одредбених речи непараметријским АНОВА тестом	83
14.2.1. Утицај групе на употребу и функције одредбених речи.....	83
14.2.2. Утицај пола на употребу и функције одредбених речи	88
14.2.3. Утицај разреда на употребу и функције одредбених речи	100
14.2.4. Утицај типа амплификације на употребу и функције одредбених речи.....	113
14.2.5. Утицај доминантног начина комуникације на употребу и функције одредбених речи.....	121

14.2.6. Утицај класе дужине ре/хабилитације на предшколском узрасту на употребу и функције одредбених речи	125
14.3. Утицај испитиваних фактора (пола, разреда и класа дужине ре/хабилитације) на употребу и функције одредбених речи АНОВА тестом.....	130
14.3.1. Утицај пола на употребу и функције одредбених речи	130
14.3.2. Утицај разреда на употребу и функције одредбених речи	134
14.3.3. Утицај класа дужине ре/хабилитације на предшколском узрасту на употребу и функције одредбених речи	148
14.4. Утицај групе испитаника на употребу и функцију одредбених речи применом ГЛМ процедуре.....	153
15. ДИСКУСИЈА.....	159
15.1. Употреба и функције одредбених речи код деце из школа за глуве и наглуве	159
15.2. Употреба и функције одредбених речи код глуве и наглуве деце из школа за децу типичног развоја	161
15.3. Употреба и функције одредбених речи код деце типичног језичког развоја	163
15.4. Употреба и функције одредбених речи код глуве и наглуве деце и деце типичног развоја	165
15.5. Дискусија резултата добијених непараметријским АНОВА тестом	167
15.5.1. Утицај групе на употребу и функције одредбених речи.....	167
15.5.2. Утицај пола на употребу и функције одредбених речи код глуве и наглуве деце и деце типичног развоја.....	169
15.5.3. Утицај разреда на употребу и функције одредбених речи код глуве и наглуве деце и деце типичног развоја	170
15.5.4. Утицај типа амплификације на употребу и функције одредбених речи код глуве и наглуве деце	171
15.5.5. Утицај доминантног начина комуникације на употребу и функције одредбених речи код глуве и наглуве деце	172
15.5.6. Утицај класа дужине рехабилитације на употребу и функције одредбених речи код глуве и наглуве деце	173

15.6. Дискусија резултата добијених АНОВА тестом	174
15.6.1. Утицај пола на употребу и функције одредбених речи	174
15.6.2. Утицај разреда на употребу и функције одредбених речи	175
15.6.3. Утицај класа дужине ре/хабилитације на употребу и функције одредбених речи код глуве и наглуве деце	177
15.7. Дискусија резултата добијених ГЛМ методом	178
16. ТЕСТИРАЊЕ ХИПОТЕЗА.....	183
17. ЗАКЉУЧАК.....	184
18. ЦИТИРАНА ЛИТЕРАТУРА.....	188
19. ПРИЛОЗИ	207
Прилог 1	208
Прилог 2	209
Прилог 3	210
Прилог 4	211
Прилог 5	212
Прилог 6	213
Прилог 7	214
Прилог 8	215
Прилог 9	216
Прилог 10	218
Прилог 11	219
Прилог 12	220
Биографија аутора.....	222
Изјава о ауторству.....	224
Изјава о истоветности штампане и електронске верзије докторског рада.....	225
Изјава о коришћењу.....	226

СПИСАК СКРАЋЕНИЦА

- Б_ПРИД_УУ – број придева (укупно употребљених)
- Б_ПРИД_Н - број придева (нових)
- Б_ПРИД_П - број придева (поновљених)
- Б_ПРИДЗ_УУ – број придевских заменица (укупно употребљених)
- Б_ПРИДЗ_Н - број придевских заменица (нових)
- Б_ПРИДЗ_П - број придевских заменица (поновљених)
- Б_РЕДБ_УУ – број редних бројева (укупно употребљених)
- Б_РЕДБ_Н - број редних бројева (нових)
- Б_РЕДБ_П - број редних бројева (поновљених)
- АФ_ПРИД_УУ – атрибуцка функција придева (укупно употребљених)
- АФ_ПРИД_Н – атрибуцка функција придева (нових)
- АФ_ПРИД_П – атрибуцка функција придева (поновљених)
- ПФ_ПРИД_УУ - предикативна функција придева (укупно употребљених)
- ПФ_ПРИД_Н - предикативна функција придева (нових)
- ПФ_ПРИД_П - предикативна функција придева (поновљених)
- АФ_ПРИДЗ_УУ – атрибуцка функција придевских заменица (укупно употребљених)
- АФ_ПРИДЗ_Н – атрибуцка функција придевских заменица (нових)
- АФ_ПРИДЗ_П – атрибуцка функција придевских заменица (поновљених)
- ПФ_ПРИДЗ_УУ - предикативна функција придевских заменица (укупно употребљених)
- ПФ_ПРИДЗ_Н - предикативна функција придевских заменица (нових)
- ПФ_ПРИДЗ_П - предикативна функција придевских заменица (поновљених)
- АФ_РЕДБ_УУ – атрибуцка функција редних бројева (укупно употребљених)
- АФ_РЕДБ_Н – атрибуцка функција редних бројева (нових)
- АФ_РЕДБ_П – атрибуцка функција редних бројева (поновљених)
- ПФ_РЕДБ_УУ – предикативна функција редних бројева (укупно употребљених)
- ПФ_РЕДБ_Н – предикативна функција редних бројева (нових)
- ПФ_РЕДБ_П – предикативна функција редних бројева (поновљених)

Б_ОПИСПРИД_УУ - број описних придева (укупно употребљених)
Б_ОПИСПРИД_Н - број описних придева (нових)
Б_ОПИСПРИД_П - број описних придева (поновљених)
Б_ПРИСПРИД_УУ - број присвојних придева (укупно употребљених)
Б_ПРИСПРИД_Н - број присвојних придева (нових)
Б_ПРИСПРИД_П - број присвојних придева (поновљених)
Б_ГРАДПРИД_УУ - број градивних придева (укупно употребљених)
Б_ГРАДПРИД_Н - број градивних придева (нових)
Б_ГРАДПРИД_П - број градивних придева (поновљених)
Б_ВРЕМПРИД_УУ - број временских придева (укупно употребљених)
Б_ВРЕМПРИД_Н - број временских придева (нових)
Б_ВРЕМПРИД_П - број временских придева (поновљених)
Б_МЕСПРИД_УУ - број месних придева (укупно употребљених)
Б_МЕСПРИД_Н - број месних придева (нових)
Б_МЕСПРИД_П - број месних придева (поновљених)
Б_ПРИДДРО_УУ - број придева других односа (укупно употребљених)
Б_ПРИДДРО_Н - број придева других односа (нових)
Б_ПРИДДРО_П - број придева других односа (поновљених)
Б_ПРИСВЗ_УУ - број присвојних заменица (укупно употребљених)
Б_ПРИСВЗ_Н - број присвојних заменица (нових)
Б_ПРИСВЗ_П - број присвојних заменица (поновљених)
Б_ПОКЗ_УУ - број показних заменица (укупно употребљених)
Б_ПОКЗ_Н - број показних заменица (нових)
Б_ПОКЗ_П - број показних заменица (поновљених)
Б_ОДНУПИТЗ_УУ - број односно – упитних заменица (укупно употребљених)
Б_ОДНУПИТЗ_Н - број односно – упитних заменица (нових)
Б_ОДНУПИТЗ_П - број односно – упитних заменица (поновљених)
Б_НЕОДЗ_УУ - број неодређених заменица (укупно употребљених)
Б_НЕОДЗ_Н - број неодређених заменица (нових)
Б_НЕОДЗ_П - број неодређених заменица (поновљених)

Б_ОДРЗ_УУ - број одричних заменица (укупно употребљених)
Б_ОДРЗ_Н - број одричних заменица (нових)
Б_ОДРЗ_П - број одричних заменица (поновљених)
Б_ОПШЗ_УУ - број општих заменица (укупно употребљених)
Б_ОПШЗ_Н - број општих заменица (нових)
Б_ОПШЗ_П - број општих заменица (поновљених)
Б_ПРИД_УУ (Е) – број укупно употребљених придева у Е групи
Б_ПРИД_УУ (Е1) - број укупно употребљених придева у Е1 групи
Б_ПРИД_УУ (К) - број укупно употребљених придева у К групи
Б_ПРИДЗ_УУ (Е)– број укупно употребљених придевских заменица у Е групи
Б_ПРИДЗ_УУ (Е1) - број укупно употребљених придевских заменица у Е1 групи
Б_ПРИДЗ_УУ (К) - број укупно употребљених придевских заменица у К групи
Б_РЕДБ_УУ (Е) – број укупно употребљених редних бројева у Е групи
Б_РЕДБ_УУ (Е1) - број укупно употребљених редних бројева у Е1 групи
Б_РЕДБ_УУ (К) - број укупно употребљених редних бројева у К групи
АФ_ПРИД_УУ (Е) – атрибутска функција укупно употребљених придева у Е групи
АФ_ПРИД_УУ (Е1) – атрибутска функција укупно употребљених придева у Е1 групи
АФ_ПРИД_УУ (К) – атрибутска функција укупно употребљених придева у К групи
ПФ_ПРИД_УУ (Е) - предикативна функција укупно употребљених придева у Е групи
ПФ_ПРИД_УУ (Е1) - предикативна функција укупно употребљених придева у Е1 групи
ПФ_ПРИД_УУ (К) - предикативна функција укупно употребљених придева у К групи
АФ_ПРИДЗ_УУ (Е) – атрибутска функција укупно употребљених придевских заменица у Е групи
АФ_ПРИДЗ_УУ (Е1) - атрибутска функција укупно употребљених придевских заменица у Е1 групи
АФ_ПРИДЗ_П (К) – атрибутска функција укупно употребљених придевских заменица у К групи

ПФ_ПРИДЗ_УУ (Е)- предикативна функција укупно употребљених придевских заменица у Е групи

ПФ_ПРИДЗ_УУ (Е1) - предикативна функција укупно употребљених придевских заменица у Е1 групи

ПФ_ПРИДЗ_УУ (К) - предикативна функција укупно употребљених придевских заменица у К групи

АФ_РЕДБ_УУ (Е) – атрибутска функција укупно употребљених редних бројева у Е групи

АФ_РЕДБ_УУ (Е1) – атрибутска функција укупно употребљених редних бројева у Е1 групи

АФ_РЕДБ_УУ (К) – атрибутска функција укупно употребљених редних бројева у К групи

ПФ_РЕДБ_УУ (Е) – предикативна функција укупно употребљених редних бројева у Е групи

ПФ_РЕДБ_УУ (Е1) – предикативна функција укупно употребљених редних бројева у Е1 групи

ПФ_РЕДБ_УУ (К) – предикативна функција укупно употребљених редних бројева у К групи

Б_ОПИСПРИД_УУ (Е) - број укупно употребљених описних придева у Е групи

Б_ОПИСПРИД_УУ (Е1) - број укупно употребљених описних придева у Е1 групи

Б_ОПИСПРИД_УУ (К) - број укупно употребљених описних придева у К групи

Б_ПРИСПРИД_УУ (Е) - број укупно употребљених присвојних придева у Е групи

Б_ПРИСПРИД_УУ (Е1) - број укупно употребљених присвојних придева у Е1 групи

Б_ПРИСПРИД_УУ (К) - број укупно употребљених присвојних придева у К групи

Б_ГРАДПРИД_УУ (Е) - број укупно употребљених градивних придева у Е групи

Б_ГРАДПРИД_УУ (Е1) - број укупно употребљених градивних придева у Е1 групи

Б_ГРАДПРИД_УУ (К) - број укупно употребљених градивних придева у К групи

Б_ВРЕМПРИД_УУ (Е) - број укупно употребљених временских придева у Е групи

Б_ВРЕМПРИД_УУ (Е1) - број укупно употребљених временских придева у Е1 груп.

Б_ВРЕМПРИД_УУ (К) - број укупно употребљених временских придева у К групи

Б_МЕСПРИД_УУ (Е) - број укупно употребљених месних придева у Е групи
Б_МЕСПРИД_УУ (Е1) - број укупно употребљених месних придева у Е1 групи
Б_МЕСПРИД_УУ (К) - број укупно употребљених месних придева у К групи
Б_ПРИДДРО_УУ (Е) - број укупно употребљених придева других односа у Е групи
Б_ПРИДДРО_УУ (Е1) - број укупно употребљених придева других односа у Е1 гр.
Б_ПРИДДРО_УУ (К) - број укупно употребљених придева других односа у К груп.
Б_ПРИСВЗ_УУ (Е) - број укупно употребљених присвојних заменица у Е групи
Б_ПРИСВЗ_УУ (Е1) - број укупно употребљених присвојних заменица у Е1 групи
Б_ПРИСВЗ_УУ (К) - број укупно употребљених присвојних заменица у К групи
Б_ПОКЗ_УУ (Е) - број укупно употребљених показних заменица у Е групи
Б_ПОКЗ_УУ (Е1) - број укупно употребљених показних заменица у Е1 групи
Б_ПОКЗ_УУ (К) - број укупно употребљених показних заменица у К групи
Б_ОДНУПИТЗ_УУ (Е) - број укупно употребљених односно – упитних заменица у Е групи
Б_ОДНУПИТЗ_УУ (Е1) - број укупно употребљених односно – упитних заменица у Е1 групи
Б_ОДНУПИТЗ_УУ (К) - број укупно употребљених односно – упитних заменица у К групи
Б_НЕОДЗ_УУ (Е) - број укупно употребљених неодређених заменица у Е групи
Б_НЕОДЗ_УУ (Е1) - број укупно употребљених неодређених заменица у Е1 групи
Б_НЕОДЗ_УУ (К) - број укупно употребљених неодређених заменица у К групи
Б_ОДРЗ_УУ (Е) - број укупно употребљених одричних заменица у Е групи
Б_ОДРЗ_УУ (Е1) - број укупно употребљених одричних заменица у Е1 групи
Б_ОДРЗ_УУ (К) - број укупно употребљених одричних заменица у К групи
Б_ОПШЗ_УУ (Е) - број укупно употребљених општих заменица у Е групи
Б_ОПШЗ_УУ (Е1) - број укупно употребљених општих заменица у Е1 групи
Б_ОПШЗ_УУ (К) - број укупно употребљених општих заменица у К групи

с.а. – слушни апарати

к.и. – кохлеарни имплант

з. ј. – знаковни језик

г. - говор

I – дужина ре/хабилитације до 2 године

II – дужина ре/хабилитације између 2 и 4 године

III – дужина ре/хабилитације преко 4 године

УВОД

Човек је био-психо-социјално биће чија је специфичност симболичка комуникација. Људи у комуникацији не могу размењивати предмете и појмове о којима желе да комуницирају, већ само симболе којима их означавају. Зато се каже да је језик настао из потребе људи да се споразумевају, с обзиром да примитивни облици комуникације (криск, покрет...) нису били довољни за обављање ове улоге.

Под језиком се подразумева апстрактни систем знакова својствен појединцу као припаднику одређене друштвене заједнице, који се конкретно реализује вербалним и невербалним изражавањем - говором, писмом и знаком. Вербални и невербални типови језичког изражавања међусобно се допуњују и човек их користи у складу са личним способностима, могућностима, жељама и потребама, а у зависности од услова и захтева у сопственом окружењу, као и од комуникативних циљева.

Вербална комуникација је доминантан вид споразумевања међу људима. Способност вербалног изражавања омогућава човеку да "ослободи" своје мисли и на тај начин их учини доступним другима (Барлов и сар., 2007).

Интересовање за начин на који деца усвајају матерњи језик и овладавају способношћу вербалне комуникације старо је преко двеста година. Прва истраживања дечјег језика и говора изведена су у 19. веку на основу података добијених из родитељских дневника. У истраживањима се могу користити и лонгитудиналне и трансферзалне студије, спонтани узорци језичке грађе, као и узорци добијени у дизајнираним експериментима (Кристал, 1996). Говор и језик се уче целог живота, на начин како су то чинили наши преци, али и уз обогаћивање према захтевима савременог живота. Говор и језик представљају оруђе мишљења и средство регулације психичких процеса. Они чине и основу за усвајање друштвеног стила живота, због чега се сматрају значајним чиниоцима социјализације деце и одраслих (Славнић, Веселиновић, 2015). У доступној литаратури постоји низ лингвистичких и психолошких теорија о усвајању језика. Ниједна од ових теорија није апсолутна, јер свака од њих има своје позитивне стране, али и недостатке.

Биолошку основу развоја говора и језика чине одређене органске карактеристике човека формиране током филогенетског развоја људске врсте, а посебно физиолошке основе за развој когнитивних способности, као и за способности перципирања гласова и вербалног изражавања. Типичан језички развој саставни је део биолошког и менталног развоја човека и одвија се у складу са њима. Из наведеног можемо констатовати да је, да би дете овладало говором, неопходно да постоји органска основа за развој говора коју чине: уредан слух, добар развој аудитивне перцепције, развој опште моторике тела и говорних органа, развој визуелне перцепције, развој способности за концентрацију пажње, развој интелигенције, развој реаговања телесним покретима и развој реаговања основним гласом и говорним покушајима (Јеличић и сарадници, 2008).

За развој говора и језика, неопходна је, уз мноштво наведених фактора, и добра аудитивна перцепција (Малетић и сарадници, 2016). Аудитивна перцепција је сложен физиолошки процес. На основу ње гради се аудитивна меморија, која омогућава репродукцију говора. Аудитивна перцепција се увек развија испред функције говора. Први корак у перцепцији говора догађа се када звучни талас стигне до уха. Одатле се звук преноси слушним путем до мозга (Барлов и сар., 2007). Тај процес је сложен и укључује неколико посебних фаза, од детекције звука, преко дискриминације, препознавања и идентификације вербалног стимулуса, па до разумевања вербалне поруке.

Оштећење слуха доводи до застоја у развоју говора и језика. Оно онемогућава дете да спонтано усваја говор и језик (Барлов, Пантелић, 2003). Сметње у развоју говора и језика рефлектују се и на когнитивни, социјални и емоционални развој, што условљава негативне промене у развоју свих битних аспеката личности особе оштећеног слуха.

Ако се посматра граматички развој код деце, може се констатовати да он почиње формирањем реченице од једне речи - холофразе, на узрасту детета од дванаест до осамнаест месеци. "Права" граматика јавља се око осамнаестог месеца. Ово подразумева да се у говору детета јавља реченица од две речи. Њој претходи период у коме се речи повезују, али се та секвенца не изговара као јединствена

ритмичка јединица (нпр. *Мама. Спава*). Када говоримо о реченици од две речи, треба рећи да на овом узрасту детета она може бити синтагма (нпр. *Лепа лопта*), права реченица (нпр. *Мама кува*) или непотпуна реченица (нпр. *Бата ауто*). Око друге године живота дете изговара реченицу од три и више речи. Користи обавештајну, упитну или узвичну реченицу, која је обично неправилна - нпр. *Мама лупи куцу!*, *Имам сека ауто.*, *Где је бата ауто?* (Кристал, 1996). Крајем треће године губи се "телеграфска" природа реченице. Дечје реченице све више личе на реченице које продукују одрасли. Јавља се реченица са више од једне клаузе повезане везником *и*. Јављају се и реченице у којима се користе речи: *што, зашто, ако, када, па, како,*... Пре него што почну да користе правилно конструисане реченице, деца ће у говору користити неграматичне конструкције, због недовољно успостављеног граматичког система. Многи типови неграматичности нестају у четвртој години. До пете године деца углавном овладају елементарном граматиком матерњег језика (Кашић, 2002). Са поласком у школу наступа фаза проширивања језичке компетенције која се одиграва на свим језичким нивоима. За ову фазу карактеристично је и усвајање и коришћење сложенијих граматичких конструкција, којима ће дете у потпуности овладати у периоду адолесценције (Кашић, 2002).

I ТЕОРИЈСКИ ОКВИР

1. О ЈЕЗИКУ И ГОВОРУ

Човек је биолошко, психолошко и друштвено биће које се одликује језиком и говором. Језик на биолошком плану човека одређује као једино живо биће које поседује моћ говора, као припадника *Homo sapiens* врсте. На друштвеном плану језик човека одређује као припадника неке друштвене заједнице која се служи одређеним језиком, а на психолошком као појединца који на себи специфичан начин користи језик својствен одређеној друштвеној заједници (Бугарски, 1991).

Људи не могу размењивати предмете, још мање појмове о којима желе да коминирају, али могу размењивати симболе којима их означавају. Језик је према томе настао из потребе људи да се споразумевају, с обзиром да примитивни облици комуникације (крик, покрет и друго) нису били довољни да остваре ту улогу (Бугарски, 1991).

Претпоставља се да, историјски гледано, језик и говор настају у периоду када је *Homo erectus* "сишао са дрвета", усправио се ослободивши руке и када су се појавили први зачеци примитивне пољопривреде, технике и културе. Појави говора претходи развој опште симболичке функције, односно развој коре великог мозга код човека.

Језик поседује низ битних својстава (способност дислокације, усвајања и преношења културним путем, хијерархијску устројеност и продуктивност), као и мноштво функција (когнитивну, комуникативну, културну, контактну, функцију одржавања контакта, естетску, магијску, симболичку, метајезичку, функцију олакшања и извођачку), од којих је најзначајнија функција комуникације, односно споразумевања, јер на основу ње човек изражава и другима саопштава своје мисли, осећања, расположења, жеље, потребе, намере итд.

Често се у свакодневном животу реч "језик" употребљава као синоним за реч "говор", или обратно. Разликовање говора и језика први је у својој теорији истакао Фердинанд Де Сосир. Он је целокупну језичку делатност (language) поделио на језик (langue) - систем знакова специфичних за одређену друштвену заједницу, који се користи у међусобној комуникацији људи и говор (parole) – конкретну реализацију

тог система, тј. комуникацију. Language се односи на целокупно човечанство, langue на конкретне друштвене заједнице, а parole на особе унутар друштвених заједница. Де Сосир сматра да је језик надивидуални систем (колективни), тј. систем знакова у коме појединачни знак нема сопствену вредност, већ вредност задобија у односу са другим појединачним знаковима са којима чини систем; док је говор "инструмент и производ језика" (Де Сосир, 1977). Можемо рећи да се готово целокупна савремена лингвистика заснива на овој подели.

Између говора и језика постоје битне разлике (које онемогућавају њихово потпуно изједначавање, без обзира што се говор и језик прожимају и у условима уредне аудитивне перцепције уредно развијају):

1. језик се може развијати мимо говора, док се говор не може развити без језика,
2. говор може бити супституисан писањем, док је свака супституција језика готово немогућа, јер облици замене негирају језичку форму и нуде сасвим друге видове реализације (знак, слика, симбол, итд.),
3. језик је шири појам од појма говора, па према томе језик обухвата говор, говор је саставни део језика (Влајић, 1992).

Под језиком се подразумева апстрактни систем знакова који је својствен појединцу као припаднику одређене друштвене заједнице, док је говор конкретна реализација тог система, тј. сама комуникација. Бугарски (1996а) наводи да језик и говор имају однос који важи за код и поруку.

Под говором се подразумева способност људи да помоћу артикулације гласова и њихових квантитативних пратилаца остваре поруку која је акустички организована и језички осмишљена. Говор обухвата фонетску и фонолошку структуру језика, а фонетска и фонолошка структура говора обухвата и прозодијску структуру (интензитет слогова и речи, тонско кретање у оквиру речи или у оквиру скупова речи и трајање ових елемената, укључујући ту и трајање самих гласова – четири акцента, дужине вокала, као и мелодију реченице). Језик обухвата основно значење речи, обличко значење речи и функционално или синтаксичко значење.

Уобичајеном терминологијом говорећи, може се рећи да језик обухвата лексику, граматику и семантику, подразумевајући фонетику и фонологију (Костић, 1998).

У каквом су односу мишљење и језик питање је које је још од давнина закупљало пажњу бројних истраживача и мислилаца у области лингвистике, психологије, филозофије и психолингвистике.

Сапир – Ворфова хипотеза тврди да језик обликује начин на који размишљамо и опажамо свет.

Према Лурији језиком се стичу представе које човек користи у ситуацијама када није могућа конкретна перцепција (Лурија, 1982).

Језик доприноси прецизнијем мишљењу и потпунијем доживљавању, иако у неким видовима мишљење може да постоји и независно од језика. Језик и мисао нису исте функције, али се узајамно допуњују. Језик је важан чинилац рађања и уобличавања мисли (Бугарски, 1996б).

Кристал о односу језика и мишљења говори са два аспекта. Један је да су језик и мисао идентични и да је немогуће рационално мислити без употребе језика. Према овом гледишту, начин на који људи користе језик, одређује и границе у оквиру којих могу да мисле. Насупрот изнетом ставу, постоји и став према коме су језик и мисао потпуно и суштински различити, али зависе једно од другог (Кристал, 1996).

Виготски тврди да се реч увек односи на категорију предмета, а не на појединачан предмет, из чега произилази став да свака реч у ствари представља уопштавање које захтева мисаони чин. Мисао се, не само изражава речју, већ се и остварује у речи (Виготски, 1977). Језик и мисао се развијају као независни процеси у прејезичкој и преинтелектуалној фази развоја. У једном моменту, на одређеном нивоу развоја човека, развој говора и развој мишљења се додирују и укрштају, због чега мисао постаје језична, а говор интелектуалан. Овај додир и укрштање говора и мишљења је кључни чинилац од кога зависи културно понашање детета (Виготски, 1996).

2. УСВАЈАЊЕ ЈЕЗИКА КОД ДЕЦЕ

Једно од битних својстава језика је и то што се он преноси и усваја културним путем, значи свака индивидуа га изнова учи, што и јесте један од извора промена у језику.

Способност говора поседује свако здраво људско биће, без обзира на расу, културу, религију, нацију и друге друштвене категорије (Бугарски, 1991).

Постоји низ теорија о усвајању језика (које су збир лингвистичких и психолошких теорија).

Према теорији подражавања деца уче да говоре тако што имитирају исказе које слушају у свом социјалном окружењу, а своје изражавање учвршћују и усавршавају понављањем и исправкама од стране одраслих. Ипак, не може се целокупан говорно–језички развој одвијати само путем имитације говора људи из окружења. Деца пуно користе подражавање као метод учења говора када је у питању усвајање артикулационе базе, али се само мали део развоја граматичке способности може објаснити подражавањем. Доказ за то је чињеница да деца неправилне граматичке обрасце покушавају да путем аналогije сведу на правилне обрасце (нпр. изговарају *хоћем*, *људ*, *човеци*, иако овакве изразе нису могли чути од људи из околине), као и немогућност детета да у одређеној тачки граматичког развоја употреби двоструку негацију, иако је више пута чује од стране одраслих (нпр. "*Нико синоћ није дошао.*")

Теорија о урођености механизма за усвајање језика појавила се као алтернатива теорији подражавања и по њој дете користи свој урођени механизам за усвајање језика да би протумачило исказе које чује око себе и да би из њих формирало хипотезе о граматички, на основу којих ће производити реченице које ће одговарати реченицама одраслих (после процеса испробавања и елиминисања грешака). Урођени механизам за усвајање језика према неким ауторима деци обезбеђује знање о језичким универзалијама (као што су ред речи у реченици), док други аутори сматрају да он у ствари представља само опште принципе по којима се учи језик. Теоријом о урођености механизма за усвајање језика објашњава се брз

говорно–језички развој код деце, као и сличност у усвајању граматикних образаца међу децом из различитих говорно–језичких подручја.

Когнитивна теорија усвајање језика повезује са дечјим интелектуалним развојем, тврдећи да појави одређених језичких структура претходи добро развијена когнитивна основа (нпр. да би дете овладало у потпуности компарацијом придева, мора да има развијену способност класификације и серијације). Ослонац когнитивне теорије усвајања језика је Теорија когнитивног развоја Жана Пијажеа (Пијаже, Инхалдер, 1978; Пијаже, Инхалдер, 1990).

Теорија о улози улазне грађе сматра да "матерински језик" (језик који одрасли користе у комуникацији са децом) има врло важну улогу при усвајању језика код деце. Примећено је да одрасли приликом комуникације са децом свој начин изражавања прилагођавају деци, што детету даје могућност да разуме одраслог, али и да усваја језик. Прилагођавања која одрасли врше у комуникацији са децом односе се на поједностављивање израза у погледу дужине реченичне конструкције, граматике и значења, давање додатних објашњења, експресивно изражавање, упитна интонација, коришћење деминутива итд.

Ниједна од наведених теорија о усвајању језика није апсолутна, јер свака од њих има своје позитивне стране, али и недостатке. Свакако да на дечју способност усвајања језика утиче подражавање, урођени механизам за усвајање језика, когнитивна основа, као и структурисана улазна грађа, а да би се одредило који од наведених фактора је доминантан и какав је њихов међусобни однос и утицај, потребно је још много истраживања и проучавања дечјег говорно–језичког развоја (Кристал, 1996).

Васић и сар. (1998) истичу да дете почиње да усваја језик онда када схвати да је помоћу њега много једноставније да изрази своју потребу или жељу, него што је то плачем.

Усвајање језика подразумева способност спонтаног произвођења говора и способност разумевања говора других. Прелаз између разумевања и произвођења говора (који траје док год деца не стекну способност спонтане говорне продукције) назива се подражавање (присутно код учења нових гласова или лексичких јединица,

али и код учења граматике). Постоји много доказа који противурече традиционалном гледишту да разумевање говора увек претходи његовом произвођењу. Произвођење може и да претходи разумевању говора, али и оба процеса могу да се одвијају паралелно (Кристал, 1996).

Појави прве речи детета претходи огроман напредак у *произвођењу гласова* (кроз фазе основних биолошких шумова, гукања и смеха, гласовне игре, брбљања и мелодичних исказа), као и у *перцепцији говора и неправом "говорној интеракцији"* (најпре са мајком, а затим и са осталим особама из свог окружења) (Кристал, 1996; Чабаркапа, 2002).

2.1. Произвођење гласова

2.1.1. Фаза основних биолошких шумова (0 – 8 недеља старости детета)

Гласови које беба у овој фази производи везани су за његово тренутно стање и активности. Јављају се рефлексни шумови (плач и кењање због глади или бола) и вегетативни шумови (оглашавање везано за сисање, гутање, подригивање...). Ови звуци које беба производи немају језичку основу, али имају неке заједничке карактеристике са каснијим говором (коришћење гласних жица, ритмичка вокализација..).

2.1.2. Фаза гукања и смеха (8 – 20. недеље живота детета)

У овој фази дете почиње да се оглашава кратким и дугим самогласницима које постепено почиње да "распевава" у комбинацији са задњенепчаним сугласницима. Гукање одражава стање пријатности код детета. Око четвртог месеца појављује се и грлени смех. У овој фази језик се покреће хоризонтално и вертикално, усне се активирају, а покрети језика се координишу са активирањем гласница. Све ово личи на подражавање изговора одраслих и помаже детету да увежбава изговор.

2.1.3. Фаза гласовне игре (20 - 30. недеље старости детета)

Гласање које дете у овој фази производи је дуже и стабилније у односу на гласање у претходној фази. Приликом оглашавања дете комбинује самогласнике и сугласнике из групе фрикатива и назала које производи у различитим деловима усне дупље. Тон оглашавања варира од високог ка пискавом и ниском. Дужина продукovanог израза варира. Покрети говорних органа су врло разнолики и богати. Дете у овом периоду путем оглашавања убрзано увежбава своје говорне органе, али и продукцију и аудитивну перцепцију, чинећи својим оглашавањем велико задовољство и себи и околини.

2.1.4. Фаза брбљања (25 - 50. недеље живота детета)

У овој фази дете најпре користи пар сугласника (мањи број сугласника него у претходној фази) које комбинује са самогласницима и изговара речи без значења које се састоје од два идентична слога, да би касније било у стању да продукује и речи без значења састављене од два различита слога или продукује секвенце који чине самогласник, сугласник, самогласник. Карактеристика ове фазе је да су дечија оглашавања стабилнија и учесталија, али без значења. Ипак, дечије оглашавање у овој фази није случајно, јер су ритам исказа, дужина слога и избор комбинације гласова врло слични првим речима које дете касније изговара.

2.1.5. Фаза мелодичних исказа (9 – 18 месеци старости детета)

За ову фазу карактеристичне су варијације у мелодији, тону и ритму гласа. Дечји искази добијају своје сталне мелодијске контуре, па им родитељи већ распознају и приписују значења питања, позива, жеље... Поједини слогови почињу да се изговарају са фиксираном мелодијом - "проторечи" (са јасним гласовима, без потпуно поузданог и јасног значења). Ово су први поуздани знаци језичког напредовања, а оглашавање деце из различитих говорно–језичких средина почиње да се разликује у овој фази (Кристал, 1966).

2.2. Перцепција говора

Новорођенчад веома рано почињу да окрећу главу ка извору звука (већ у првим данима живота). Они препознају глас мајке (неколико дана по рођењу) и преферирају људски глас у односу на друге звуке (већ од 15. дана живота). Способност аудитивне перцепције говорних гласова јавља се веома рано, па велики број аутора сматра да дете пренатално увежбава ову способност, као и да постоји урођена способност за перцепцију говора. Способност аудитивне дискриминације парова самогласника или сугласника (нпр. *па-ба*) експериментално је доказана већ у четвртој недељи живота детета, а у каснијим месецима се усавршава.

2.2.1. Разумевање говора

Дете већ између другог и четвртог месеца почиње да разликује, разуме и реагује на значење различитих тонова гласа (веселе, љутите, умирујуће, строге,...). Од шестог месеца дете различите исказе почиње да везује за неке ситуације (нпр. *таши – таши*, показивање прстом као одговор на питања "*Где је паметна глава?*", "*Где зека пије воду?*"). Са шест месеци дете може да препознаје поједине звучне стимулусе (нпр. имена чланова породице), док крајем прве године треба да разуме неколико речи, иако не може да их изговори (Кристал, 1966).

2.3. Говорна интеракција

Од тренутка рођења мајке се детету обраћају говором, иако дете не говори. Ово обраћање мајке детету је одличан стимулус за развој говора код детета. Начин мајчиног изражавања се мења са узрастом и сазревањем детета. Мајка најпре именује, објашњава и одговара на дечије биолошке шумове, да би са појавом дечјег осмеха њен начин изражавања и обраћања детету био емотивнији, а затим и све сложенији како дете напредује у оглашавању. Касније мајка све више обраћа пажњу, тумачи и одговара на говорна оглашавања детета, а мање на биолошке шумове. Како дете напредује у когнитивном смислу и почиње да се интересује за свет око себе и мајка у свом оглашавању прати интересовања детета. Мајка се детету од рођења

обраћа често и увек када би дете било у ситуацији да одговори (не обраћа му се када спава или једе), правећи паузе у својим исказима (као да детету даје времена да схвати и одговори). Све ово је добра основа за развој говора. Можемо рећи да ће дете до појаве своје прве речи већ стећи искуство о томе како се учествује у разговору. (Кристал, 1996).

Усвајање говора почиње још на рођењу, првим криком новорођенчета. У њему су садржани сви елементи битни за развој говора, као што су акустичка структура гласова и дужина експиријума која одговара дужини продуковане реченице (Совиљ, Ђоковић, 1994). Од првог крика говор се даље развија кроз две фазе (прелингвална и лингвална) (Димић Н, 2002а; Димић Д., Димић Н, 2003; Барлов и сар., 2005).

Прелингвална или прејезичка фаза се карактерише следећим периодима: први крик, гукање, гласовна експанзија, гласовна контракција и баблинг (Костић, 1991; Славнић, Веселиновић, 2015). Развој говора тече кроз фазе које су међусобно повезане и условљене. У прелингвалној фази развијају се важне функције на којима ће се говор даље развијати и успоставља се веза између слуха, говора и значења речи (Владисављевић, 1981; Костић, Владисављевић, 1993; Костић, Владисављевић, 1995).

Лингвална фаза – започиње појавом прве речи и траје током целог живота. Прва реч представља групу гласова или комбинацију слогова коју дете доследно употребљава, а која има значење. Прва реч може да има и значење целе реченице. Најчешће је прва реч именица и њоме дете изражава емоционално стање, жељу или потребу. Она се усваја имитацијом и понављањем. Пре него што је изговори, прву реч дете чује око 10000 пута. Након прве речи, речник се даље експанзивно богати. Прво се усвајају именице, глаголи, затим заменице, придеви и прилози (Славнић, Веселиновић, 2015). Лингвална говорно–језичка фаза састоји се од фонолошког, граматичког, семантичког и прагматског развоја, а подразумева говорну продукцију (енкодирање – претварање мисли, идеја и потреба у језички исказ) и разумевање говора (декодирање – перцепција и схватање говорне поруке) (Пунишић, 2002).

2.4. Фонолошки развој

Фонолошки развој детета је процес идентификовања и формирања фонема. Овај процес траје од појаве прве речи до формирања способности за управљање механизмима ефекторног система (Дефектолошки лексикон, 1999). Фонолошки развој подразумева богаћење говорних симбола које дете користи у изговору (у погледу њиховог броја и врста). Према Голубовић (1997, 1999) ово је и основни критеријум за процену фонолошког сазревања. Са годину дана деца могу да препознају неколико десетина речи, значи, велики број самогласника и сугласника, али њихова способност за изговор гласова може бити ограничена на свега пар сугласника и један једини самогласник. Ако је дете у стању да изговори само пар слогова (комбиновањем једног самогласника и два до три сугласника), оно ће исти слог користити да означи различите појмове, нпр. *но* – значи да нешто *не сме*, значи да тражи *ношу* или именује *ногу*. Касније, повећањем броја сугласника и самогласника које може да изговори, оно ће бити у стању да именује много већи број појмова. Неке од сугласника почеће да употребљава и на почетку и на крају речи, нпр. *ма* – као *мама* и *ам* – као ознака за глад. Није могуће предвидети тачан редослед којим ће деца почети да у говору користе поједине гласове. Ипак, на основу низа истраживања може се рећи да ће се сугласници вероватно тачно употребити најпре на почетку речи, а да ће се сугласници у финалној позицији јавити касније, мада, постоје изузеци. Такође се може претпоставити да ће деца, када покушавају да употребе фрикативе замењивати их плозивима (нпр. *нисам* изговараће као *нитам*), да ће задњенепчане сугласнике замењивати алвеоларним (нпр. уместо *кума* рећи ће *тума*), избегаваће сугласничке групе (нпр. *јастук* ће изговарати *јатук*), често ће испуштати финалне сугласнике (нпр. уместо *патак* изговараће *пата*), изостављаће ненаглашене слокове (нпр. *бомбона* изговараће *бона*), јављаће се самогласничка (нпр. уместо *чоколада* рећи ће *када*) и сугласничка (нпр. уместо *притисне* – *титине*) хармонија – како речи постају дуже, изговор гласова у једном делу речи може изменити изговор гласова у другим деловима речи, често ће гласом *ј* замењивати гласове *л* и *р* (нпр. *јук* – *лук*, *јука* – *рука*) (Кристал, 1996).

Да бисмо проценили да ли је лош изговор гласа заиста патолошки или је ствар развојне недограђености, морамо узети у обзир и старост детета (Вулетић, 1990). Хронолошки узраст на коме 75% деце правилно изговара одређени глас је узраст на коме глас уобичајено већ треба да буде квалитетно изграђен (Темплин, 1957). Према Пунишић (2002) и Чабаркапа (2002) у нашем језику постоји следећи редослед у јављању фонема код деце: вокали, плозиви, назали, фрикативи, африкати, па латерали. Васић (1971) истиче да је развој артикулационих способности код деце заправо скоковит и да зависи како од добре аудитивне перцепције, дискриминације и меморије, тако и од добре функције фонационог и артикулационог механизма.

2.5. Граматички развој

Граматички развој почиње формирањем реченице од једне речи (интонационо) – холофрази (између дванаестог и осамнаестог месеца живота детета). Холофразе имају интонацију изјавне, упитне или узвичне реченице, нпр.¹ дете са узлазном интонацијом каже: *"Дада?"* – када чује да неко долази, са силазном интонацијом: *"Дада."* – када види да је то стварно тата, или каже: *"Да-да."* – равномерно и упорно ширећи руке. У каснијој фази развоја ове три функције холофразе ће се називати изјавном реченицом, питањем или наредбом. Око 60% речи употребљених у овој фази има функцију именовања и развиће се у именице. Око 20% употребљених речи у овој фази изражавају радње и развиће се у глаголе (нпр.¹ ако дете каже: *"У"*, а држи камен у руци и показује на контејнер, то морамо тумачити као акциони исказ, иако је то предлог као врста речи). У овој фази могу се наћи и придеви и прилози, као и неке речи које је тешко класификовати, нпр. *па-па*.

"Права" граматика (према већини аутора) јавља се око осамнаестог месеца живота детета, кад се јавља реченица од две речи. Њој претходи период у коме се речи повезују, али се та секвенца не изговара као јединствена ритмичка јединица, нпр. *Мама. Спава*. Убрзо се јавља реченица од две речи, са већом учесталашћу. То

¹Кристал, Дејвид: Кембричка енциклопедија језика, Нолит, Београд, 1996, стр. 242

може бити синтагма (нпр. *Лена кола.*), или права реченица (нпр. *Тата иде.*), или непотпуна реченица (нпр. *Тата ауто*) (Кристал, 1996).

Око друге године живота дете изговара реченицу од три до четири речи – изјавну, узвичну или упитну, која је обично неправилна (нпр. *Сека лупи мацу!, Где је сека лопта?, Имам бата ауто.*) (Кристал, 1996).

Крајем треће године живота губи се "телеграфска" природа реченица и оне све више личе на реченице одраслих. Јавља се реченица са више од једне клаузе повезане углавном везником *и*, па ће се искази које дете продукује настављати једни на друге (нпр. *Сека лупи мацу и – и – и маца пала – и сека плаче – и – и – и сека волим мацу.*) У овом узрасту јавиће се и реченице (мада врло често неправилне) у којима се користе речи: *зашто, што, ако, када, па, како, пошто*, нпр. *Спава сека, зато пошто она мала.*

Пре него што ове конструкције почну да се употребљавају правилно, деца праве грешке (због недовољног граматичког знања), нарочито ако покушавају да употребе дуже реченице. Многе граматичке грешке исправљају се у четвртој години.

Усвајање сложенијих граматичких конструкција наставља се током раног школског периода. Око седме године живота у реченици се почињу употребљавати: *мада, ставрно, ипак* и на каснијем узрасту: *уствари, наравно* итд. Деца почињу да распознају дубинска значења за реченице које изгледају исто (нпр. *Питај бату где је ауто.* и *Кажу бату где је ауто.*) и схватају да реченице могу имати исто значење чак и када изгледају сасвим различито (нпр. *Тата је поконио маму цвеће.* и *Маму је поклоњено цвеће од тате*) (Кристал, 1996).

Опште присутно је схватање да се граматички развој завршава до пете године, међутим, компликоване зависне клаузе које су резултат мисаоних процеса јавиће се знатно касније – истраживања говоре да деца од једанаест година немају у својој језичкој компетенцији још увек све зависне клаузе. Развој граматичке структуре не завршава се ни до петнаесте године, јер ни сви одрасли изворни говорници неког језика немају у разумевању, а ни у употреби све граматичке структуре (Кашић, 2002).

2.6. Семантички развој

Семантички развој почиње још у првој години живота (од оног тренутка када дете на вербални налог одреагује покретом, акцијом, када схватимо да је разумело значење нашег говорног налога).

Шта за дете значе речи које употребљава нисмо сасвим сигурни. Једна од могућности је хиперекстензија – реч се проширује како би се применила на друге објекте који деле одређено обележје (нпр. реч *чаша* могла би да значи и друго посуђе). Друга могућност је хипоекстензија – реч се употребљава у ужем значењу него што га има у језику одраслих (нпр. реч *чаша* би значила одређену чашу). Трећа варијанта је распарење – не постоји очигледна основа за погрешну употребу речи, обично нема начина да се уђе у траг асоцијацији идеја које су довеле до таквих погрешних идентификација (нпр. речју *чаша* дете означава лопту).

Деца прво усвајају речи које су везане за:

1. особе (чланове породице и кућне пријатеље)
2. радње и рутинске активности у дечијем дану (*отишао, спава, трчи, па-па, здраво*),
3. храну, време за оброке и јестиве производе,
4. делове тела (прво лица) и телесне функције,
5. одећу и обућу,
6. животиње (било да су стварне или на слици, телевизији),
7. возила и звукове које испуштају,
8. играчке и игре (*лопта, лутка, жмурке*),
9. предмете у кући и све што је повезано са свакодневном рутином,
10. локације (неколико општих речи – *тамо, горе, унутра*),
11. друштвене речи и гласовне реакције (*да, не, аха, хвала*),
12. дескриптивне речи и праве придеве (*врућ, леп, велики*),
13. ситуационе речи и неколико показних речи (*мој, тај, они*) (Кристал, 1996).

Дечји речник се након појаве прве речи експанзивно богати. Дете на узрасту од петнаест до осамнаест месеци располаже са око 20 – 50 речи, на узрасту од две

године са око 300 речи, три године – 900 речи, четири године – 1540 речи, пет година – 2000 речи и 6 година – око 3560 речи (Славнић, Веселиновић, 2015).

Проучавање семантичког развоја подразумева много више од проучавања богаћења вокабулара. На пример треба анализирати на који начин деца усвајају значења сложених конструкција са *ако* и узрочна значења са *због тога, тако, пошто...* У усвајању ових значења честе су грешке код деце (нпр. "Дечак је пао са терасе због тога што је сломио руку."). Способност коришћења фигуративних значења и разумевање двоструког значења развија се тек после шесте године. Деца су тек на старијем узрасту (након шесте године) у стању да дефинишу појам (нпр. дете ће на питање шта је торба давати празне, бесмислене или двосмислене дефиниције, или ће просто предмет показати руком), издвајајући неку од битних особина или наглашавајући употребну вредност. Тек после девете године дечја способност дефинисања ће бити сличнија дефинисању код одраслих (Кристал, 1996).

Семантички развој се наставља и кроз школски период, а траје и током целог живота (за разлику од фонолошког и граматичког развоја), док год имамо нове светове које откривамо и док год имамо нове теме о којима комуницирамо језиком.

2.7. Прагматички развој

Усвајање језика подразумева да деца науче гласовне и граматичке шеме, а такође и да науче да те шеме користе прикладно и у све већем распону свакодневних друштвених ситуација.

Говорна прагматика подразумева функционалну говорну комуникацију, способност за говорну комуникацију и начин на који се учествује у њој (Микић, 1993).

Од треће године живота дете је у стању да започиње дијалог, али и да задобије и задржи пажњу слушаоца на различите начине. Оно зна много о томе како треба прикладно одговорати (нпр. зна да треба ствари разјаснити онда када се то тражи). Такође сазрева и свест о друштвеним факторима који управљају успешним разговором (као што је правилна употреба ословљавања, ознака учтивости, као и упућивање посредних захтева). Деца нарочито развијају способност сналажења у

ситуацијама када се ствари не одвијају по њиховој вољи, нпр. дечак каже: *"Дођи овамо! Да ли хоћеш?"* Девојчица каже: *"Нећу!"* Дечак каже: *"Ако дођеш овамо, рећи ћу ти нешто много важно."*

Прагматички развој одвија се негде до краја предшколског периода. По непријатној дечјој искрености види се да прагматички развој још увек није завршен. Та искреност настаје због несналажења у дијалозима. Прагматички развој је неухватљиви део људског сналажења у свету људи.

3. ГОВОРНО-ЈЕЗИЧКИ РАЗВОЈ У ШКОЛИ

Према Савићу (1986) битна промена у развоју дечјег говора дешава се када дете пође у школу. Поласком у школу, деца закораче у један нови и поприлично другачији језички свет. Пред дететом се налази мноштво нових ситуација и изазова. Оно се сусреће са децом и одраслима који долазе из различитог етничког и социјалног окружења и чији се говор знатно разликује од говора на какав су навикли у свом социјалном окружењу. У школи се деца по први пут суочавају са захтевом да направе јасну границу између ситуација у којима је дозвољено и/или неопходно да се користе неформалним говором. Намеће им се и читав низ стандарда и правила које је потребно поштовати приликом вербалног изражавања, учтивног обраћања и учествовања у разговору.

Основним структурама матерњег језика дете овлада до пете године живота. Поласком у школу наступа фаза "проширивања језичке компетенције" која обухвата све језичке нивое (Кашић, Борота, 2003). Лексички фонд се свакодневно богати великим бројем нових термина које дете упознаје кроз различите предмете које има у школи. Оно усваја значења нових речи, а постојећим речима увиђа нова значења. Такође, усваја и значења сложених конструкција. Постепено се развија способност разумевања двоструког значења, коришћења фигуративних значења и способност дефинисања појмова. Синтакса се експанзивно развија (разумевање и продукција различитих граматичких конструкција, развијање њихових значења и коришћење нових и сложенијих синтаксичких конструкција и компликованих зависних клауза). Деца ће у нижим разредима основне школе употребљавати већи број независних клауза формирајући од њих напоредно сложене конструкције, док ће старији основношколци чешће користити зависне клаузе које укључују у структуру главне реченице, чиме се приближавају синтакси одраслог говорника. Синтаксичке конструкције различитих функција (а сличне по сложености) понекад захтевају вишегодишње усвајање (на пример секундарни конституенти изражени зависним клаузама) (Ивановић, 2014б). Аутори говоре о усвајању тзв. "прве граматике" која се усваја у предшколском периоду и "друге граматике" која се усваја током школовања,

а односи се на проширивање и продубљивање постојећих језичких знања (Jisa, 2004). Битна новина у равоју језика на школском узрасту је и способност детета да говори о ситуацијама и појавама које нису конкретне – тзв. "деконтекстуализација" израза. Језички развој у периоду школовања је постепен и одвија се у фазама, све до завршетка средње школе. Ипак, многобројна истраживања језичког развоја говоре да се језик развија и током адолесценције и зрелог доба, а поједини аспекти (нпр. лексички) и читавог живота (Ивановић, 2014а).

Језички развој у школи пре свега се односи на усвајање и развијање писане језичке форме која је део општих језичких способности (Ивановић, 2014б). Од деце се захтева и да овладају читањем, писањем, рачунањем, правописом, метајезиком, као и да свакодневно усвајају нове наставне садржаје из различитих предмета. Сви ови задаци који се стављају пред децу поласком у школу, за дете представљају велики изазов и захтевају додатни напор од стране детета, како би били квалитетно реализовани.

Значајан фактор не само говорно–језичког, већ и укупног напредовања и развоја школског детета је и овладавање читањем и писањем. Да би дете успешно овладало овим вештинама, неопходне су, уз мноштво других фактора и развијене когнитивне способности класификације, серијације и конзервације. Потребно је и да дете има развијену просторну орјентацију, добре графомоторне способности, као и развијену гласовну анализу и синтезу. Неопходно је да дете током школовања усвоји технику правилног читања, читање на глас, "прегледавање", критичко читање, читање коректуре, читање ради учења итд. У току школовања дете треба да усвоји и различите стилове писања, научи правописна правила и овлада специфичностима писања у различите сврхе.

Савремена сазнања из области говорно–језичког развоја истичу да дечји успех у школи умногоме зависи од нивоа и степена развијености говора и језика детета у тренутку поласка у школу. Ниво говорно–језичког развоја на раном узрасту директно је условљен и језичким окружењем. Рана стимулација језичких и говорних способности од изузетног је значаја за каснији развој говора и језика. Оваква сазнања пред родитеље и васпитаче постављају озбиљан задатак да се уложи додатни напор

како би дете пре поласка у школу максимално развило своје говорно–језичке способности. Поласком у школу, учитељи, наставници и професори би морали да континуирано и систематично раде на даљем унапређењу и усавршавању говорно–језичких капацитета детета, како кроз наставу матерњег језика, тако и кроз наставне садржаје свих предмета које дете има у школи, али и кроз ваннаставне активности и садржаје.

4. УСВАЈАЊЕ ГОВОРА И ЈЕЗИКА КОД ГЛУВЕ И НАГЛУВЕ ДЕЦЕ

Говор је звук који се перципира захваљујући чулу слуха. Аудитивни стимулус се даље преноси до центра у кори великог мозга. Тада постајемо свесни онога што чујемо, генералишемо сигнал и на одговарајући начин реагујемо. Резултати истраживања говоре да преко 80% наших сазнања потиче од информација које су примљене аудитивним путем (Ковачевић, Ј. и сар., 2010). Аудитивни стимулус бива примљен, трансформисан, даље пренешен и обрађен. Аудитивна обрада подразумева веома сложен процес анализе акустичког сигнала и реинтеграцију те информације у аудитивни систем. Квалитативна веза аудитивног система са пажњом, мишљењем, језиком, памћењем и емоцијама има битан утицај на квалитет перцепције, а самим тим и на сазнање. Аудитивна перцепција је резултат аудитивне обраде. Аудитивна перцепција не подразумева само просто меморисање аудитивног утиска, већ и класификацију, трансформацију и препознавање у оквиру већ формираних класа или искустава (Остојић, 2004).

У условима уредне аудитивне перцепције говор и језик деце развијају се спонтано (прелазећи постепено са једне говорно–језичке развојне фазе на следећу), на основу говорних подстицаја из социјалног окружења.

Оштећење слуха настаје под утицајем различитих етиолошких чинилаца који доводе до поремећаја у квантитету и квалитету или само квантитету аудитивне перцепције. Лоша аудитивна перцепција компромитује спонтано усвајање говора и језика, што за последицу има делимични или потпуни застој у развоју говора и језика код деце у развојном периоду и до разградње говорно–језичког депозита, уколико је до оштећења слуха дошло на старијем узрасту. Недовољно развијен говор и језик се негативно одражава на развој свих аспеката личности детета - когнитивни, социјални и емоционални (Meadow & Dyssegaard, 1983; Peck, 1995; Стојнић, 1998; Yoshinaga-Itano et al., 1998; Sininger et al., 1999; Thompson et al., 2001; Shin et al., 2007; Olusanya et al., 2008; Harris, 2014).

Неадекватан развој целокупне личности детета доводи до многоструких проблема, као што су отежана комуникација, едукација, оспособљавање и социјализација (Брајовић и сар., 1997; Пантелић, 2002; Пантелић и сар., 2007).

С обзиром да се оштећење слуха рефлектује не само на развој говора, него и на читаву личност, треба настојати да се превентивно делује, а уколико је оштећење већ настало, тежиште рада треба да буде на раној детекцији, дијагностици, амплификацији и раном третману (Славнић, 1999). Уколико постоји слушно оштећење, битно је:

- прецизно утврдити тип, карактер и степен слушног оштећења (према квантитету и квалитету); на основу аудитивног налаза и опсервације детета одређује се адекватна амплификација; детету се увек препоручује бинаурална амплификација, без обзира да ли је оштећење симетрично или се разликује за лево и десно уво (Ђоковић, 1997б); на основу налаза о стању слуха одређује се и оно што особа може да аудитивно перципира (да ли успоставља контакт са звуком, да ли аудитивно перципира супрасегментну структуру говора, да ли може и које све сегменте акустичке структуре гласова може да перципира);
- утврдити време настанка слушног оштећења; није свеједно када је слушно оштећење настало, јер од те чињенице зависи да ли постоји, и ако постоји, колико је аудитивно и говорно–језичко искуство које дете поседује у тренутку настанка слушног оштећења, а које се може користити у раду на развоју или очувању говора и језика, како би се они довели до нивоа на коме дете може без тешкоћа да се користи говором у комуникацији са околином, у едукацији и професионалном оспособљавању (Костић, 1971; Савић, 1988; Влајић, 1992; Савић, 1995);
- знати колико је времена протекло од настанка слушног оштећења до отпочињања организованог, континуираног и систематично спровођеног третмана; уколико је дете обухваћено третманом одмах по откривању оштећења, обезбеђује се континуитет стимулације преосталих слушних способности, спречава се гашење слушних остатака и губљење пре оштећења

слуха стеченог говорно–језичког депозита у свести детета, па су тиме и шансе за успешан ре/хабилитационо–корективни рад знатно веће;

- имати у виду говорно–језички статус детета, тј. ниво говорно–језичке развијености од које треба отпочети ре/хабилитациони третман;
- водити рачуна и о когнитивном капацитету детета и постојању вишеструких оштећења, јер уколико дете има дефицит у когнитивном функционисању и/или вишеструка оштећења, ефекти ре/хабилитационог третмана су слабији.

У зависности од врсте и степена слушног оштећења, код деце у развојном периоду могу се забележити следећи аудитивни дефицити:

- неадекватна перцепција звука
- проблем у локализацији звука у простору
- тешкоће приликом слушања у бучном окружењу
- проблем у аудитивној дискриминацији
- отежана дискриминација различитих звукова
- недовољно разликовање секвенци различитих звукова
- отежано повезивање звука са значењем
- проблем у формирању стабилне конфигурације звука речи
- лоша аудитивна меморија (Ђоковић и сар., 2005).

Испитивању језика глуве и наглуве деце недовољно је посвећена пажња (Димић, Кашић, 1999; Димић и сар., 1999; Димић, 2003). *У условима нарушене аудитивне перцепције деца уче говор и језик на специфичан начин*, користећи вид, слух и покрет (Бојанин, 2015, 2018). До шестог месеца живота детета развој гласања деце уредног слуха и деце са оштећеним слухом готово је идентичан. Према Leneberg, Rebelski и Nikols најранија вокализација глуве деце има исти тонални квалитет као и код деце уредног слуха. Глуве бебе такође плачу, вокализују и гласају се, што је очигледно утицај сазревања, а не околине (Голубовић, 2005). Постоје и аутори који су заговорници супротног мишљења. Они сматрају да се плач и оглашавање глувих беба значајно разликује од оглашавања беба уредног слуха (H.Lach, Ling, Ship, 1970; Tsiakarini et al, 2004, према Голубовић, 2005). Гласање беба са оштећеним слухом се постепено гаси и престаје након шестог месеца живота

детета. Невербална комуникација постаје водећа у односу на вербалну комуникацију. Глува деца уче, опонашају одрасле и решавају "задатке" на нижем нивоу комуникације (Славнић, 1996).

С обзиром на дефицит у аудитивној перцепцији, глуво дете не развија или успорено развија говор. Његова вербализација или изостаје или је неразумљива, па околина недоследно реагује на њу, што се негативно одражава на мотивисаност детета за вербално изражавање. Оваква ситуација може драстично да умањи дечје интересовање за људе из окружења, а тиме и да омете когнитивни, емоционални и социјални развој детета са оштећеним слухом.

Основни ларингални глас детета са оштећењем слуха се разликује од основног ларингалног гласа детета уредног слуха, како по висини, тако и по напетости. Када говоримо о висини, можемо рећи да основни ларингални глас детета са оштећењем слуха може бити благо повишен, изразито повишен или пискав, а може бити и благо снижен, изразито снижен или чак може прелазити у полушапат. Поремећај тензије основног ларингалног гласа код деце оштећеног слуха може се кретати од хипотензије, до хипертензије. Према Пантелић и сар. (Пантелић, 2002; Пантелић и сар., 2007) поремећаји висине и тензије основног ларингалног гласа у корелацији су са степеном оштећења слуха, а могу се и успешно кориговати интензивним третманом у 45% - 100% случајева, зависно од степена оштећења слуха (Ђорђевић, Стојановић, 1995).

Артикулација гласова код деце са оштећењем слуха је специфична. У зависности од степена оштећења слуха, акустичке структуре гласа, видљивости гласа на уснама и од гласовне комбинације у којој се глас изговара, зависиће и квалитет гласа који дете оштећеног слуха изговара. Квалитет гласа је обично најбољи у иницијалној, а најлошији у финалној позицији у речи, као и у кластерима. Дете глас може омитовати, супституисати га са другим гласом или га дисторзовано изговарати. Супституције су честе између звучно – безвучних парњака, као и гласова који припадају истој гласовној групи или имају исто место творбе. Дешавају се и супституције по типу померања места творбе, али и сасвим неочекиване замене. За артикулацију гласова деце оштећеног слуха карактеристична је и назалност, адиције,

метатезе, палатализованост, ротацизам, ламдацизам, сигматизам... (Димић, 1995а; Димић, 1995б; Димић, 2002а). Највећи проблем деци оштећеног слуха обично представља артикулација фрикатива и африката, јер су гласови из ових гласовних група високофреквентни. Уколико постоји пад слуха и на ниском и средњефреквентном подручју, дете недовољно квалитетно (неиздиференцирано) артикулише и вокале, назале и вибрант. Када дете са оштећењем слуха обучавамо артикулацији гласова, морамо водити рачуна о уобичајеном времену коректног изговора за одређени глас (Владисављевић, 1981; Вулетић, 1990; Ђоковић, 1997а), редоследу усвајања гласова у матерњем језику, учесталости гласова у речима и читљивости гласова са усана и лица. На основу наведеног, најадекватнији редослед учења гласова српског језика у процесу артикулације, као и почетном савладавању фонема и графема је: А, Т, О, П, У, Е, М, В, И, Н, Ј, С, Л, К, Д, Ш, Ц, Х, Б, Р, Ф, Љ, З, Њ, Ж, Ч, Г, Ћ, Ђ, Џ (Димић, 2002а).

Резултати истраживања говоре да бебе веома рано усвајају базичне способности детекције и дискриминације *супрасегментних структура говора* (дискриминација ритма, интонације, варијације фреквенције и др.), које су база каснијег развоја рецептивног и експресивног говора (Northern & Downs, 1991; Northern & Downs, 2014; Tsao et al., 2004). Упоредо са изградњом гласова (или пре њихове изградње) треба радити на развоју супрасегментне структуре говора - вежбати изговор кратких и дугих вокала, четири акцента (најпре на двосложним, а затим и вишесложним речима) и реченичне интонације, јер је она општа акустичка слика, оквир у који се уклапа изговор гласова, речи и реченица. Изградња супрасегмената почива на ларингалном систему и остварује се визуелним и тактилним путем, а ако није у питању тотална глувоћа – и на аудитивном (Костић, 1998; Совил и сар., 2004).

Обим и квалитет речника детета са оштећењем слуха се значајно разликује у односу на речник његовог вршњака типичног развоја. Глува и наглува деца имају сиромашан речник који се споро богати (Luckner, Cooke, 2010). Ковачевић (2003) у својим истраживањима долази до резултата да деца са оштећењем слуха највише употребљавају речи које означавају животиње, затим храну и пиће, а речи које

означавају одећу, обућу и превозна средства су готово идентично фреквенте. Најређе употребљене речи су биле оне које означавају различита занимања и делове куће. Аутор на основу ових резултата истраживања закључује да структура речника деце са оштећењима слуха зависи од садржаја који им се нуде током ре/хабилитационих третмана. Због дефицита у лексичком фонду, неопходно је детету оштећеног слуха "давати" знатно већи број речи годишње, него што се уобичајено чини. На овај начин, обогаћивање лексичког фонда детета које има оштећен слух би било брже и квалитетније, а самим тим и приближније нормама које важе за децу типичног развоја. Избор речи које се "дају" деци не врши се насумице и не зависи од тежине изговора гласова од којих се реч састоји. При одабиру врста речи које се презентују деци мора се поштовати лингвистичка законитост јављања и фреквенција употребе појединих врста речи у свакодневном говору. Мора се и водити рачуна о пропорцији између појединих врста речи, која мора да буде константно прогресивно симетрична, без обзира што се укупни лексички фонд увећава. У почетној фази усвајања говора мора се водити рачуна да се на две понуђене именице детету "нуди" и један глагол (фреквентан, лак за изговор и добро читљив). Први глаголи који се дају деци су: јесам, имати, бити, ићи,...Они заузимају 15% од укупне фреквенције употребљених речи у дечјем говору. Глаголи су за дете оштећеног слуха потребни, јер чине мисаону подлогу за развој говора (читава живот је некакво кретање). Глаголи су битни и јер постоји тесна мисаона повезаност глагола са другим врстама речи. Битно је дете са оштећењем слуха учити извођењу речи од глагола (Савић, 1986).

Према Васић, постоје 3 основна значењска кластера речи за српски језик: 1.- речи које се односе на човека (њима припада 22.78 % речи укупног активног речника), 2.- речи које се односе на кућу и непосредну околину (26.54 % речи из активног речника) и 3.- речи везане за биолошке потребе и опстанак човека (чине 38.54 % речи из целокупног активног речника). Преосталих 12.12 % речи припада тзв. "апстрактним именицама" (Ђоковић, 2004).

За развој говора и језика подједнако су битни активни и пасивни речник. Пасивни речник је увек богатији од активног речника. Ова два речника се преклапају, али нису исти (Васић, 1977; Вујасиновић, Димић, 2000; Ковачевић, 2004; Ковачевић,

2005; Ковачевић, 2006). Богаћење речника код деце (нарочито именица и глагола) зависи и од богаћења дечјег искуства. Када говоримо о богаћењу речника речима које су апстрактније (прилози, придеви, заменице, предлози,...), претпоставља се да је битан предуслов за њихову појаву когнитивни статус детета и сазревање (Васић, 1977; Димић, Исаковић, 2007а; Глумбић, 2010).

Према Димић (2002б) постоји дефицитарност лексичког фонда када је у питању отворена класа речи (посебно прилога и бројева). Димић и Кашић (1999) су у својим истраживањима дошли до податка да постоји дефицитарност лексичког фонда деце оштећеног слуха и када је у питању затворена класа речи (поткласа везника, предлога и заменица), док трећа поткласа (узвици и речце) код ове групе деце готово и не постоји.

У процесу развоја језика именице се јављају пре осталих врста речи. Оне су деноминатори предмета и предметности, па могу имати вредност знака. Ипак, једна именица није само деноминатор, већ има читав низ граматичких значења. Једна реч не мора бити само деноминатор појединачног предмета или појма, већ и језичка ознака за разне предмете исте категорије. Дакле, именица има више значења (од појединачног, преко посебног, до општег и апстрактног) које је увек повезано са конкретним предметом. Због наведеног је битно код детета оштећеног слуха развијати способност уочавања општег у посебном (нпр. превозна средства – ваздушна превозна средства), као и посебног у појединачном (нпр. ваздушна превозна средства – авион). На овај начин дете се навикава да уочава речи као сажета значења више појава које имају заједничке одлике, али нису идентичне и да различите врсте појмова сакупља у једно значење. Дете на овај начин треба да схвати да именица не замењује ствар, већ има шире значење и да увиди разлику између речи и богатства које она носи у значењима (Костић, 1985; Миленковићи и сар., 1998; Пантелић и сар., 1998).

Процес усвајања значења је веома значајан моменат у раду са децом оштећеног слуха. Развој такве речи повезан је са развојем мисли, али и целокупном свести. Овај тренутак је за децу оштећеног слуха календарски померен, али и достижан. Да би се остварио, потребано је достићи критичан ниво слушне пажње

(чак и када је она грађена на минималним остацима слуха) и критичан ниво аудитивних представа које је дете створило пролазећи кроз фазе вокализације и брбљања (Пантелић, Совиљ, 1997). Деца са тешким оштећењима слуха на плану развијености семантичких односа не могу достићи своје чујуће вршњаке (Остојић, 2004; Димић, Исаковић, 2007а; Димић, Исаковић, 2007б; Исаковић, Ковачевић, 2009). Поједини аутори својим истраживањима побијају овај став и тврде да се раним и интензивним третманом може постићи такав ниво мисаоно – језичких способности који ће обезбедити да деца оштећеног слуха схвате димензије значења унутар речи и значењске односе међу речима, тј. да у њиховом језику постоје развијени семантички односи антонимије, хомонимије, метонимије и синонимије (Пантелић и сар., 2007).

Када говоримо о реченици код деце оштећеног слуха, морамо истаћи да речи треба што пре повезати и формирати реченицу. Конструкција реченице се не ствара вештачки, већ извире из животне ситуације, развија се на малом фонду речи, али динамичким асоцијацијама (Костић, 1965; Владисављевић, 1973).

Проста реченица (кратка, лака, једноставна, интересантна, језгровита и садржајна) је основ изградње говора слушно оштећеног детета. До четврте или пете године дете се изражава простом реченицом. Од четврте до девете године реченица се проширује повећањем броја речи за једну до две речи на годишњем нивоу. Са девет година реченица постиже пун развој, па чак се јавља и тенденција смањивања броја речи у њој.

За децу са оштећеним слухом карактеристично је да у говору изостављају предлоге, заменице и везнике. Важне за вербално изражавање су им речи које означавају људе, предмете и радње које имају у личном искуству (Ковачевић, 2000).

Битно је научити дете правилном реду речи у реченици, користећи се графичким обележавањем.

С обзиром на чињеницу да деца са оштећеним слухом углавном користе изјавне реченице, треба их обучавати за разумевање и употребу упитне реченице. Почиње се од потпуне упитне реченице, да би се постепено дошло и до изражавања питања само модулацијом гласа (под условом да постоје корисни слушни остаци). Резултати истраживања говоре да деца оштећеног слуха имају озбиљне тешкоће да

разумеју питања и да одговоре на њих (Friedmann & Novogrodsky, 2011; Friedmann & Szterman, 2011; VanDam & Carns, 2015). Питања су за слушно оштећену децу апстрактна и да би дете овладало њима мора да усвоји многе семантичке и синтаксичке језичке структуре. Потребно је велику пажњу посветити питањима и њиховом увежбавању, јер немогућност детета да разуме питања и одговори на њих има негативне последице на развој комуникативних способности детета, разумевање, учење и академска постигнућа. Доказано је да способност одговарања на питања код деце оштећеног слуха зависи и од модалитета амплификације, па су деца са кохлеарним имплантом била значајно успешнија у односу на децу са слушним апаратима, због бољег аудитивног импута (Мирић, Д. и сар., 2011; Остојић и сар., 2011; Остојић и сар., 2015; Мирић и сар. 2016).

Врло рано треба почети и обуку употребе *одричне реченице* којом ће се изражавати да дете за нечим нема потребу, да нешто није тачно или да нешто не постоји.

Према Кашић и сар. (Кашић, Димић, 1999а; Кашић, Димић, 1999б; Кашић, 2002) деца оштећеног слуха имају проблем у разумевању и употреби комуникативних реченица у којима се секундарни конституенти изражавају зависним клаузама. Међу првима се усвајају зависне клаузе с допунском конституентском функцијом (изрична, намерна, последична) и конституентском функцијом именичких одредби (односна). Зависне клаузе с конституентском функцијом глаголских одредби према поретку усвајања деле се на две групе: раније се усвајају временска, начинска и месна, док се узрочна, допусна и условна усвајају између једанаесте и дванаесте године.

За децу оштећеног слуха карактеристично је и присуство аграматичних продукција (Димић, 2002б; Кашић, 2002; Кашић, Милошевић, 2010). Исаковић (2007а) је у својим резултати истраживања истакла да је за реченице деце са оштећеним слухом карактеристичан аграматизам (неадекватна употреба једнине и множине, рода, броја и падежа, личних заменица, омисија речи (посебно везника, помоћних глагола и речца), адиција предлога и помоћних глагола и употреба бесмислених лексема) и непоштовање правила коришћења знакова интерпункције и

употребе великог и малог слова. При формирању реченице, деца оштећеног слуха су правила грешке типа омисија, адиција и супституција реда речи у реченици (Mukleburst, 1964). Резултати до којих је у својим истраживањима дошла Пантелић са сар. (2007) говоре да је преко 30% реченица које продукују деца оштећеног слуха аграматично. Она истиче да је учесталост и тежина аграматизма у директној пропорцији са степеном оштећења слуха, што објашњава природним падом интензитета у делу речи који носи граматичност.

Резултати истраживања говоре да су за развој говора деце са оштећеним слухом изузетно битни добро развијена *аудитивна пажња и непосредно вербално памћење* (Јовановић-Симић и сар., 2002). Аутори наглашавају да је за развој непосредног вербалног памћења од пресудног значаја рана амплификација и рани третман (Микић и сар., 2010; Marshall et al., 2015).

Велики проблем деци са оштећењима слуха представља давање одговора на постављена *питања*, а нарочито формулисање реченица у сврху постављања питања (Димић и сар., 2008; Димић, Исаковић, 2008; Тое, Raatsch, 2010; Мирић и сар., 2016).

Деца са оштећењима слуха имају проблем приликом коришћења различитих *прагматских функција*. Они показују тенденцију ка смањеној флексибилности за коришћење различитих језичких структура, а мање су и у прилици да се сналазе у различитим прагматским ситуацијама и стратегијама, те ове вештине треба систематски увежбавати (Глумбић, 2010; Most et al., 2010; Raatsch & Тое, 2014).

Говор детета оштећеног слуха дуго остаје ситуациони, па велику подршку треба пружити детету да би *усвојило контекстни говор* који у себи осим конкретних елемената садржи и апстракцију (Савић, 1986).

Посебан проблем деци оштећеног слуха представља *логички говор*, чак и на старијем узрасту. Зато је веома битно у ре/хабилитационом третману посебну пажњу посветити превазилажењу овог проблема (Савић, 1986).

С обзиром да *ниво развијености знаковног језика* директно утиче и на ниво развијености вербалног изражавања и когниције, неопходно је у ре/хабилитационом третману посветити се и развоју знаковног језика, који ће бити квалитетна подлога, ослонац и подршка развоју вербалне продукције и когнитивних капацитета деце

оштећеног слуха (Schlesinger, Meadow, 1972; Grosjen, 1992; Grosjen, 1996; Stokoe, 2001; Ковачевић, 2005; Rinaldi, Caseli, 2009; Dammeyer, 2010; Ковачевић и сар., 2010; Kushalnager et al., 2010).

Влајић (1992) наводи више принципа за успешнији развој говора и језика детета са оштећеним слухом.

1. Одмах по откривању оштећења слуха успоставити контакт са звуком, одржавати га и започети ре/хабилитациони третман. Што ранији контакт са звуком неопходан је како би дете почело да развија аудитивно ауто повратну спегу и повратну спегу у односу на околину, која представља услов за вокализацију, брбљање, појаву прве речи и даљи развој говора (Савић, 1995).
2. Обезбедити континуитет аудитивне стимулације детета.
3. Омогућити индивидуални приступ у реализацији ре/хабилитационог третмана.
4. Омогућити максимално коришћење преосталих слушних капацитета (посредством адекватне амплификације), аудитивног искуства и гласовно – говорно–језичког фонда стеченог пре настанка оштећења слуха.
5. Радити тимски, а у тим укључити и родитеље, да не би били пасивни посматрачи, већ активни чланови тима који на адекватан начин стимулишу и прате своје дете у развоју.
6. Вежбе за развој говора треба организовати према познатим дидактичким принципима (ићи од познатог ка непознатом, од лакшег ка тежем, од могућег ка мање могућем, од ближег ка даљем, од једноставног ка сложеном и од постигнутом ка ономе што тек треба постићи,...).
7. Пратити и евидентирати ниво постигнутог у ре/хабилитационом третману за сваки третман посебно, а на основу постигнутог планирати следећи третман.
8. Водити рачуна да у дечјем социјалном окружењу буде довољно подстицаја, али и примера и узора за развој говора и језика.

9. Обраћати се детету говором који је природан, спонтан и стављен у контекст конкретне животне ситуације.
10. Укључивати дете са оштећењем слуха у игру са децом оштећеног слуха, али и са децом типичног говорно–језичког развоја.
11. Формирати код детета са оштећењем слуха способност осећаја додира и покрета говорних органа, као и способност и навику читања говора са уста и лица саговорника.
12. Сразмерно степену оштећења слуха респектовати мултисензорни приступ (радити на развоју визуелне, тактилно–кинестетске и аудитивне пажње) у раду са слушно оштећеним дететом.
13. Користити помоћна средства у развоју говора (мимику, гест и дактилологију).
14. Користити сва расположива средства и помагала у сврху развоја говора.
15. Уколико узраст дозвољава, обучити дете са оштећењем слуха да чита и пише, да би се и помоћу писаног текста развијао говор.

За добар развој говора, вербалног и нумеричког памћења, апстрактних форми мишљења, као и укупан когнитивни, емоционални и социјални развој деце оштећеног слуха, неопходан је, уз мноштво других фактора, и пажљиво планиран, осмишљен и извођен рани ре/хабилитациони третман развоја аудитивних способности, говора, језика и комуникационих вештина (Apuzzo & Yoshinaga-Itano, 1995; Yoshinaga-Itano et al., 1998; Snyder & Yoshinaga-Itano, 1999; Yoshinaga-Itano 2002; Yoshinaga-Itano, 2003а; Yoshinaga-Itano, 2003б; Sharma, 2009; Ђоковић и сар, 2010; Sharma, 2010; Остојић и сар., 2011; Cardon et al., 2012; Northern & Downs, 2014). Рани третман обезбеђује стицање сензорног (нарочито аудитивног) искуства, коришћење пластичности централног нервног система детета и способности дечјег ума да "упија информације" из окружења и тиме обликује дете и омогућава му да се прилагоди социјалним условима (Silverman, 1983; Монтесори, 2013; Монтесори 2016а; Монтесори 2016б; Монтесори 2017; Бојанин, 2015). Рани третман користи постојеће капацитете детета и унапређује целокупан развој личности особе са оштећеним слухом. Сигурно је да ће увек постојати разлике у вербалном изразу детета са

оштећењем слуха и чујућег детета, али величина и судбина те разлике је битно одређена квантитетом и квалитетом третмана којим је обухваћено дете оштећеног слуха (Славнић, 1996).

5. ПИСАНИ ГОВОР

Ако посматрамо историјски развој проучавања говора и језика, можемо приметити веома различите ставове о односу писма и говора. Неколико векова у фокусу истраживања био је писани језик који је сматран језичким стандардом, па је важио став да његова правила треба поштовати и у говорном изражавању.

У двадесетом веку постао је доминантан другачији приступ који је фаворизовао говор и истраживања говора. Заговорници овог приступа износили су као аргумент чињенице да је говор старији од писма (много хиљада година раније се појавио), да се природно развија (док се писмо вештачки учи), да су системи писања засновани на гласовима, као и да је говор примарни облик комуникације (у многим културама језик се уопште и није записивао) (Лурија, 1982; Кристал, 1996, Shanahan, 2008).

У савременом друштву дошло се до компромиса између ова два става. Писмо и говор се посматрају као два подједнако значајна вида комуникације која су нераскидивно повезана. Говор не може заменити писмо, али ни писмо није замена за говор. Сваки од ова два вида комуникације поседује специфичне могућности изражавања које онај други не поседује. Писмо је, према Кашић (2000) сурогат говорења. Обучавање правилном писању омогућава развој усменог говора, а добро развијени усмени говор је основа за способност квалитетног писаног изражавања. Усмени и писани говор су две стране истог процеса, које омогућавају развој свесног, логичког мишљења (Димић, 1996).

Писмо није само пасивно превођење говорног израза у писани. Између говора и писма постоје суштинске разлике. Говор је резултат директне комуникације. Он је везан за време (у коме се одвија комуникација) и пролазан је. Насупрот њему, учесници у комуникацији писаним путем су обично удаљени, често чак и непознати један другоме. Писмо премашћује границе простора и времена (Graham, 2008), оно је трајно, што даје могућност његовог ишчитавања и анализирања. Ипак, учесници у комуникацији писаним путем се због просторне удаљености не могу ослонити у тумачењу на разумевање ситуације из контекста, као ни на супрасегментну структуру

говора и знаке невербалне комуникације. Кашић сматра (2003) да разумевању поруке у великој мери доприносе и невербални облици изражавања. Но, највећу предност усмене комуникације у односу на писмо представља задовољење човекове потребе да буде са другим људима, или како то аутор каже "особа своје очовечење постиже говорним актом". Предност говора над писмом је и то што се може одвијати и у мраку, што ослобађа руке за друге активности, порука се може перципирати аудитивно са веће удаљености и комуникација је бржа. Постоје и битне граматичке и лексичке разлике између комуникације говором и писане комуникације. Писани језик је формалнији, стандарднији и апстрактнији у односу на усмени говор (Димић, 1996; Кристал, 1996).

Писање је саставни део процеса учења. Оно захтева когнитивни напор, добру меморију и високу мотивисаност (Hayes, 2000). Обука писања захтева и читав низ испуњених фактора, развијених способности и стечених сазнања: правилан положај тела приликом писања, одговарајућу висину столице, оптималан угао између тела и папира, правилан положај руке и стисак прстију, начин на који се помера папир при писању када се дође до близу дна станице, избор прибора за писање, избор папира, преношење са једног видног поља на друго (препис са табле у свеску), фину моторну координацију, развијену координацију око – рука, способност гласовне анализе и синтезе итд. За савладавање писања неопходно је да дете достигне одговарајући ниво развоја интелигенције, говора, аудитивне и визуелне перцепције и социјалне зрелости. Дете треба да овлада техником правилног уобличавања слова, поштовањем величине слова, правилним повезивањем слова у речи, прављењем размака између речи и редова, поштовањем маргина, правилном распореду текста на папиру и одговарајућом брзином писања. Оно такође треба да усвоји правила обележавања знакова интерпункције, употребе великог и малог слова и свих правописних правила. Дете треба научити да се писањем користи у различите сврхе: за изражавање осећања, мисли и раположења, препричавање догађаја, проверу знања, попуњавање формулара, писање захтева, писама, новинских чланака, белешки итд. Осим писања у различите сврхе, дете мора да научи и различите стилове писања, као и различите видове писања (диктат, аутодиктат, препис, слободни састав...). Битно је да дете

увежбава и писање за различиту врсту публике: за себе (нпр. дневници, личне белешке), вршњаке (нпр. писмо другу), одраслу особу која им је блиска, наставника, испитивача на тесту, непознату особу (нпр. молба, жалба, захтев) итд. Писани начин изражавања треба да буде јасан, читак, разумљив, прецизан, сажет, прегледан и богат знањима и доживљајима (Димић, 1996; Кристал, 1996; Барлов и сар., 2007; Ненадовић и сар., 2007, Kim et al., 2016).

Развој способности писања пролази (према В.М. Kroll, по Кристал, 1996.) кроз неколико фаза.

1. Припремна фаза – ово је фаза у којој се развијају основне и потребне моторне вештине и способности и усвајају правописна правила.
2. Консолидациона фаза – у овој фази дете почиње да користи писање да би изразило своје мисли. Реченице у писаном изражавању у овој фази су веома сличне вербалном изражавању. Писани облик комуникације обилује недовршеним реченицама, низовима клауза повезаних везником, недовољно јасним и повезаним конструкцијама и двосмисленостима. Све ово је одраз дечјег искуства и нивоа развијености њиховог усменог изражавања.
3. Фаза диференцијације – у овој фази долази до одвајања писма од говорног израза. Дете усваја стандарде писаног изражавања и увежбава различите стилове писања, писање у различите сврхе и за различиту публику. Дете у овој фази схвата да писање омогућава размишљање, обликовање мисли, поновно враћање на текст и "преобликовање" већ написаног. У овој фази у дечијим писаним задацима често можемо приметити прецртан текст, што треба тумачити као трагање детета за најбољим начином да се изрази.
4. Интеграциона фаза – ово је фаза у којој је дете већ у толикој мери овладало писањем да је у стању да у складу са својом жељом или потребама мења стил писања утискујући у писани израз свој лични печат. Ова фаза писања јавља се тек у доба адолесценције, код неких људи и много касније, а писани начин изражавања наставља да се даље развија током целог живота.

Развој писаног изражавања одвија се на темељу развијене способности вербалне комуникације, уз овладавање вештином графичког представљања језичких јединица. Писани говор је сложена активност за коју је потребна интеграција великог броја можданих функција. Корене писаног изражавања видимо у цртежима деце који су подстицај за њихово вербално изражавање о нацртаном, али и битан сегмент укупног језичког развоја детета (Langer & Flihan, 2000). У предшколском периоду деца прецртавају слова, али не поседују способност гласовне и графемске анализе и синтезе која је битна за читање и писање (Глигоровић, 2013). Према Ferreira & Toberosky (1982) деца на предшколском узрасту постепено уочавају да је предмет представљен цртежом, а да написана реч не представља предмет, већ га само именује. С обзиром да дете усваја читање и писање са поласком у школу, можемо рећи да је до тог периода оно већ овладало основним структурама матерњег језика, што ће му умногоме бити велика помоћ и добра основа за развој читања и писања. У почетку је број речи у говору већи у односу на број речи у писаном изразу, али се са непредовањем у писаном изражавању та разлика губи (Hunt, 1965). Ипак, способности вербалног и писаног изражавања се не поклапају. На пример, деца са сметњама у учењу које се тичу тешкоћа у читању и писању, не морају испољавати сметње у вербалном изражавању (Fink, 1986). Писање пред децу поставља квалитативно другачије когнитивне захтеве у односу на способност вербалног изражавања. Неопходна је фонолошка и графомоторна обрада, другачија лексика и синтакса, правилна организација писаног текста, овладавање писањем различитих жанрова (Wangelin & Stromquist, 2004).

У почетној фази описмењавања дете пише по моделу задатом од стране наставника, велику пажњу поклања правилном и лепом рукопису, па је писање заправо само по себи циљ. Тек око девете/десете године детете обликује слова на себи својствен начин (аутоматизован рукопис) и постаје битније оно што дете пише, него начин на који то пише (Глигоровић, 2013). Аутоматизација рукописа обезбеђује простор у радној меморији за овладавање квалитативно другачијим писаним изражавањем – логичко претакање идеје у писани израз, дужи текст, дуже реченице, типови реченица разноврснији и сложенији... (Olive et al., 2009).

Управо је неаутоматизован рукопис и неувежбаност у писаном изражавању (брига детета да ли правилно уобличава и повезује слова, поштовање правописних и интерпункцијских правила...) и разлог знатно сиромашнијег писаног изражавања деце млађег школског узраста, у односу на њихов вербални израз (Beringer & Swanson, 1994; Berman & Katzenberger, 2004).

Према Bereiter & Scardamalia (1987) велики изазов за децу, када је у питању писано изражавање, представља одсуство саговорника, што није типично за говорну комуникацију. Ово је и разлог зашто деца најлакше и најбрже овладавају писањем наративних текстова који не захтевају присутног саговорника коме се обраћају, а знатно теже аргументативним текстовима, који подразумевају саговорника (Midgette et al., 2008).

Бројне су вештине којима дете мора да овлада да би било у стању да се квалитетно изражава писаним путем. Када дете постане вешто у писаном изражавању, пред њим се отварају другачије могућности у односу на изражавање говором. Писање му омогућава да планира и осмишљава оно што ће писати, као и да провери или измени већ написано (Ravid, 2004; Ravid & Berman, 2006).

Писано изражавање је свакако захтевније у односу на говорење. Писањем се постепено овладава током школовања. Неопходно је децу научити да се писаним путем изражавају за различите потребе и у различите сврхе (Donovan & Smolkin, 2008). Да би деца овладала квалитетним писаним изражавањем потребно им је омогућити стално и систематично увежбавање. Према Hudson et al., (2005), да би се побољшао квалитет писаног изражавања деце, неопходно је вежбање четири пута недељно по 45 минута. Потребно је да деца пре самосталног писања разговарају са наставником о задатој теми и о томе како треба да им изгледа састав. Неопходно је да деца под будним оком наставника вежбају да писаним путем нешто испричају, опишу, објасне или да замишљеног саговорника убеди у свој став (Applebee, 2000).

Писање састава различитих жанрова захтева одређени степен когнитивне зрелости и искуство у различитим комуникативним ситуацијама. На овом месту наводимо четири битна жанра која смо користили у нашем истраживању. Наратив је жанр који се односи на причање и приповедање (термин потиче од латинске речи

"narare", што у буквалном преводу значи "говорити"). Писање у наративном жанру подразумева да се говори о догађају који има временску дистанцу у односу на садашњост, као и да писање има свој след догађаја од почетка до краја (<https://velikirecnik.com/2016/10/19/narativ/>). Термин дескрипција води порекло од латинске речи "descriptio", што значи описивање, приказивање, оцртавање. Дескриптивни жанр писања не претпоставља писање о некаквом догађају, већ се тежи да се што детаљније и квалитетније на сликовит начин опишу спољашње карактеристике неког бића, појаве, предмета, ентеријера или екстеријера (<https://velikirecnik.com/2016/04/24/deskripcija/>). Експозиција као писани жанр подразумева писање у циљу излагања, давања детаљног објашњења и тумачења неког појма, као и навођења дистинктивних обележја тог појма у односу на неки други појам (<https://hr.wikipedia.org/wiki/Експозиција>). Писање у аргументативном жанру подразумева изношење сопственог става о некој појави уз иношење разлога, образложења и доказа који тај став потврђују (<http://www.vokabular.org/?search=argumentacija&lang=sr-lat>). Према Ravid & Tolchinsky (2002) развијена способност детета да пише текстове различитих жанрова говори о његовој језичкој писмености. На дечју способност писања у различитим жанровима утиче и упознавање жанровских карактеристика од стране наставника, као и чешћа изложеност текстовима различитих жанрова и увежбавања (Dopvan & Smolkin, 2008).

Савладана техника читања и писања и доминантна употреба писаног текста током школовања омогућава детету да самостално проширује своја знања и трага за њима у складу са својим интересовањима (Nippold, 1998). Добро развијена способност писаног изражавања допринеће целокупном језичком развоју, као и развоју општих когнитивних потенцијала детета.

6. ПИСАНИ ГОВОР КОД ГЛУВЕ И НАГЛУВЕ ДЕЦЕ

Писани говор је за децу оштећеног слуха веома значајан вид комуникације. Он је средство општег и говорног развоја, а и начин да се надоместе недостаци њиховог усменог говора (Димић, 1996). Путем писаног говора деца оштећеног слуха богате свој речник, стичу нова знања, развијају усмени говор (Стевановић, Димић, 2009а), мисаоне процесе и комуникационе способности. Ово је разлог због кога је један од приоритетних задатака у школама за децу оштећеног слуха и развој писаног говора. Писани говор деце оштећеног слуха показује тенденцију ка изразитом заостајању у односу на популацију деце уредног слуха. Писана реч је за глуво дете апстрактна и оно веома често истовремено учи усмени и писани говор. Деца оштећеног слуха обично правилно уобличавају графеме и пишу читко, али споро и не повезују на одговарајући начин речи у реченице, као ни реченице међусобно. Писани облик изражавања деце оштећеног слуха се одликује стереотипијама при употреби речи, преодминантном употребом именица и глагола, дефицитима при употреби затворене класе речи (заменице, предлози, везници, речце и узвици), сиромашним викабуларом, употребом бесмислених лексема, непостојећих форми глагола и аграматичним конструкцијама. Евидентан је и проблем у правилној употреби граматичких категорија рода, броја и падежа, глаголских времена (честа је употреба крњег перфекта и непотпуног футура), глаголског вида, повратних и помоћних глагола и језичком уобличавању мисли (Димић, 1996; Димић, Петковић, 2000; Димић, 2003; Исаковић, 2007а; Исаковић, 2007б; Исаковић, Димић, 2008; Ковачевић, Исаковић, 2009; Димић и сар., 2011б; Соколовац и сар., 2016).

Без обзира на наведене проблеме у развоју писаног говора, можемо рећи да је писани говор ипак лакши за децу оштећеног слуха у односу на усмени говор. Писана реч је "доступнија" јер дете може на њој дуже да задржи пажњу, да је поново прочита, анализира, рашчлани и тумачи док год јој не препозна смисао (Димић, 1996). Дури низ година писање је био једини метод обучавања глувих. Још су Педро Понс де Леон и Ђироламо Кардано у своме раду са глувима користили писану

методу. Ђироламо Кардано је говорио да глува деца читањем чују, а писањем говоре (Савић, 1974).

С обзиром на чињеницу да је говор деце оштећеног слуха углавном недовољно развијен и неразумљив, њихов писани говор може нам послужити као битан показатељ језичког развоја. Ипак, приликом доношења закључка у вези језичког развоја деце оштећеног слуха на основу њиховог писаног израза треба бити веома обазрив, јер резултати великог броја истраживања говоре о томе да се бележи значајно заостајање у стандардном писаном изражавању деце оштећеног слуха. Просечна дужина реченице детета оштећеног слуха знатно је краћа у односу на реченицу њихових чујућих вршњака. Примећено је и да деца оштећеног слуха имају ригидан стил приликом писања и изразиту нефлексибилност језика. Они у писаном изражавању често праве грешке у виду омисија (предлога, помоћних глагола или објекта у реченици), адиција (најчешће предлога, али и других врста речи, поготову на старијем узрасту) и коришћења нестандартног реда речи у реченици. Честа је и неадекватна употреба глаголских именица, једине и множине, везника и инфинитива. Наведене грешке у писаном изражавању деце оштећеног слуха могу се одржавати и на каснијем узрасту, иако постоји значајан напредак у писаном изражавању деце оштећеног слуха са повећањем календарског узраста детета. Свакако треба инсистирати да се читање и писање усвајају и развијају симултано и интеракцијски, у циљу квалитетнијег језичког развоја глувог детета. Веома је зналајна и правремена и квалитетна рехабилитација која је услов и пут за успешно овладавање читањем и писањем (Димић, 1996; Димић, Петковић, 2000; Димић, 2003; Исаквић, 2007а; Исаковић, Димић, 2008; Шешум, 2008; Шешум, Димић, 2008).

Савремена истраживања писаног израза Димић и сар. (Димић, Кљајић, 2011а; Димић, Кљајић, 2011б) показују да при писању на задату тему глуви и наглуви ученици не поштују форму писања, пишу шаблонски, а њихов писани израз обилује небитним детаљима. Углавном се изражавају проширеним реченицама. При употреби сложених реченица обично се нижу просте и проширене реченице, без осећаја за мисаоно заокруживање. Деца оштећеног слуха показују изразите тешкоће при усвајању и адекватној употреби правописних правила и знакова интерпункције.

Ова популација деце најмање проблема има у усвајању употребе тачке и знака питања на крају реченице и великог слова у властитим именицама, а највише греше при писању назива празника, држава чије се име састоји од две речи, назива географских појмова, скраћеница, датума рођења, спојеног и одвојеног писања партикула *не* и *ли*, управног говора и употреби више од једног интерпункцијског знака у оквиру исте реченице (Стевановић, 2009; Стевановић, Димић, 2009а; Стевановић, Димић, 2009б; Стевановић, 2010; Исаковић и сар., 2011; Славнић и сар., 2012).

Писани речник је значајно мањег обима у односу на речник слушања, говорни речник и речник читања. Он се најспорије богати и готово увек током читавог живота показује тенденцију заостајања у односу на остала три речника, па је неопходно посветити велику пажњу управо богаћењу писаног речника. Способност писаног изражавања директно зависи од нивоа савладаности претходних ступњева развоја језика, а напредовање у писању утиче на развој усменог изражавања, јер су усмени и писани говор нераскидиво везани. Обука за писано изражавање почиње у моменту када дете крене у школу. Деца се кроз стална вежбања у виду преписа, диктата, аутодиктата, описа предмета, животиња и појава, стимулисаног писања, препричавања, допуњавања, писања писама и састава постепено уводе у "свет писане речи" (Димић, 1996).

Обиље информација до човека свакодневно стиже управо путем писане речи. Писана реч упућује нас како да нешто применимо, или избегнемо. Она утиче на перцепцију и расуђивање, усмерава наше акције и понашања. Писана реч омогућава човеку и да се "просторно и временски измести". У савременом свету готово да је и немогуће замислити квалитетан живот без писане речи. Она за човека и његово битисање има непроцењиви значај, због чега је неопходно посветити посебну пажњу систематском, планском и континуираним раду на развоју писаног изражавања код деце оштећеног слуха.

7. ОДРЕДБЕНЕ РЕЧИ У ЈЕЗИЧКОМ СИСТЕМУ

Под одредбеним речима се у овом раду подразумевају именске речи (речи са деклинацијом) које су несамосталне и имају основну синтаксичку функцију именичких одредби. А то значи да у својој основној атрибутој функцији представљају зависни део именичких синтагми (одређују именицу), а у предикатској функцији служе за приписивање особине субјекту, односно такође именици или именичкој заменици. То су речи које се у језичком развоју јављају после именица и глагола, јер су према уочавању особина (најчешће) апстрактнијег типа него предмети (именице) и ситуације (глаголи) које се конкретно уочавају на најранијем узрасту.

Управо ниво апстракције именских одредбених речи је и био разлог избора истраживања њихове појаве у језику глуве и наглуве деце.

7.1. Придеви

Придеви су именске речи. Они су несамосталне одредбене речи чија је функција да означе особине бића, предмета и појава означених именицом (нпр. *добар човек, добра жена, плаво море, велика столица, јака олуја...*). Придеви имају одредбену функцију и када означавају особину која се открива помоћу предиката (нпр. *Овај човек је добар. Море је плаво. Време је лепо*). Општа функција придева је одредбена у односу на именицу, а њихово најопштије значење је особина појма означеног именицом. Ово најопштије значење је врло разноврсно, па можемо рећи да придеви према посебним значењима могу бити:

- **Описни (квалитативни) придеви** - ови придеви означавају особине појмова уз чија имена се јављају (нпр. *млад, бео, висок, стидљив, сиромашан, дебео, ружан...*).
- **Присвојни (посесивни) придеви** – ова врста придева означава припадање (нпр. *Марков, тетин, очев, школски...*).
- **Градивни придеви** - означавају од чега је појам уз чије име се јављају (нпр. *дрвени, бетонски, снежни, пешчани, сребрни...*).

- **Придеви временских односа** – означавају време на које се односи појам означен именицом коју одређују (нпр. *прошлогодишњи, летњи, зимски, данашње...*).
- **Придеви просторног односа** - ови придеви означавају на које се место односи појам означен именицом уз коју се јављају (нпр. *десни, доњи, горњи, леви...*).
- **Придеви других односа** – означавају намену појма означеног именицом коју ови придеви одређују (нпр. *сточна (пијаца), здравствена (књижица), дневна (соба)...*).

Придеви као несамосталне речи добијају ознаке рода, броја и падежа од именице уз коју се јављају (нпр. *добар човек, добра жена, добра деца, доброј деци, доброј деци...*).

Већина придева остварује се у краћем или дужем облику, названом према номинативу једнине мушког рода (нпр. *црвен* – краћи облик, *црвени*- дужи облик). Разлика је у познатости/одређености појма чије име придев одређује. Уколико је појам непознат, користи се краћи облик придева за његово одређивање, а уколико је појам познат - употребљава се дужи облик придева). Само описни и градивни примери имају и одређени и неодређени вид, мада чак и међу њима има придева који имају само одређени вид (нпр. *мали, жарки, бојни, врховни...*). Остале врсте придева имају или само одређени вид (присвојни придеви на *ски, чки, шки, ни, ји* - нпр. *школски, девојачки, бомбашки, приватни, пачји...*, као и месни и временски придеви - нпр. *горњи, десни, летњи, прошлогодишњи...*) или само неодређени вид (присвојни придеви на *ов, ев и ин* – нпр. *Милошев, мамин, Јованов...*). Придеви који имају оба вида, у краћем виду се употребљавају само у предикату и службама везаним за предикат (нпр. *Дечак је храбар.*), док се у атрибутој служби претежно употребљавају у дужем облику (нпр. *Храбри дечак је дошао.*) Искључиво дужи облик имају придеви који се налазе у саставу имена (нпр. *Нови Пазар, Бели Двор, слепи миш...*).

Компарација придева је промена описних придева на основу степена заступљености особине која се придевом означава. Састоји се од позитива (састоји се од основног придева којим се означава особина појма уз чије име придев стоји - нпр.

Милош је вредан дечак.), компаратива (означава особина у вишем степену у односу на позитив - нпр. *Милош је вреднији дечак од Игора.*) и супелатива (означава особину у највишем степену - нпр. *Милош је највреднији дечак у разреду.*). Неки придеви у српском језику имају неправу компарацију - нпр. *добар-бољи, најбољи; зао-гори, најгори; мали-мањи-најмањи; велики-већи, највећи*). Облици компаратива и суперлатива имају само облике одређеног вида (дужи облик). Градивни придеви и придеви који се односе на потпуно присуство или одсуство неке особине немају облике компаратива и суперлатива (нпр. *дрвен, златан, пешчани, мртав, бос, го, жив*), осим када се употребљавају у метафоричкој функцији (нпр. *Никола је најзлатнији човек на свету. Никола је најживљи дечак у школи.*)

Придеви имају одредбену функцију у реченици. Они одређују именице на два начина: имају атрибуцку функцију када стоје непосредно уз именицу (нпр. *сребрни ланчић, нова капа, млад човек, Милошев кревет, десни прозор, данашње новине, здравствена књижица,...*) или предикатску функцију - када су именски део предиката (нпр. *Милош је вредан. Тата је уморан. Сто је дрвен. Пас је Огњенов. Исидора је најбољи ђак.*)

7.2. Придевске заменице

Придевске заменице су несамосталне одредбене речи које у реченици имају функције као и придеви и употребљавају се уз именице које одређују. Према томе по чему одређују именице, деле се на:

- Присвојне (посесивне) заменице – којима се одређује припадање првом, другом или трећем лицу (нпр. *мој..., твој..., његов,...њен..., њезин..., наш..., ваш..., њихов, њин..., свој...*).
- Показне (демонстративне) заменице – којима се упућује на лице или ствари, односно неке њихове особине које су просторно и/или временски блиске говорнику, лицу о коме се говори или неприсутном лицу (нпр. *овај..., онај..., тај..., овакав..., такав..., онакав..., оволики..., толики..., онолики...*).
- Односно-упитне заменице (нпр. *који..., чији..., какав..., колики...*).

- Неодређене заменице су оне заменице које упућују на неодређене појмове (нпр. *неки...*, *понеки...*, *нечији...*, *некакав...*, *неколик...*).
- Одричне заменице су оне којима се означава неко одрицање (нпр. *никоји...*, *никакав...*, *ничији...*).
- Опште (одређене) заменице су оне заменице које упућују на одређене појмове, које се тичу више одређених појмова или једног од њих (нпр. *сваки...*, *који год...*, *ма који...*, *који било...*, *који му драго...*, *икоји...*, *свакакав...*, *какав год...*, *ма какав...*, *какав било...*, *какав му драго...*, *икакав...*, *васколик*, *сваколика...*, *колик год...*, *ма колик*, *иколик...*).

Придевске заменице имају одредбену функцију у реченици. Они одређују именице на два начина: имају атрибуцку функцију (нпр. *Неки људи су прошли овуда.*) или предикатску функцију - када су именски део предиката (нпр. *Мој нас је оволицки.*)

7.3. Редни бројеви

Бројеви су врста речи која означава колико има онога што значи именица уз коју се јављају или у којем се реду међу другим појмовима налази дати појам. Они су несамосталне одредбене речи.

Редни (ординални) бројеви - они означавају у којем се реду налазе појмови означени именицом коју одређују (нпр. *први ред*, *пети разред*, *стоти километар*,...).

Редни бројеви у реченици могу имати атрибуцку функцију (нпр. *Први човек је стигао.*) или предикатску функцију (нпр. *Марко је први.*) (Стевановић, 1979; Станојчић, Поповић, 1997; Милошевић, 2001; Милошевић, 2007; Станојчић, Поповић, 2008; Станојчић, 2010; Тасић, Гачевић, 2014; Пипер, Клајн, 2015).

II ИСТРАЖИВАЧКИ ДЕО

8. ПРОБЛЕМ, ЦИЉ И ЗАДАЦИ ИСТРАЖИВАЊА

8.1. Проблем истраживања

Вербална продукција глувих и наглувих особа разликује се у односу на вербалну продукцију особа које имају уредну аудитивну перцепцију. Немогућност перцепције звука компензује се визуелном перцепцијом. Визуелна перцепција у развоју језика глувих и наглувих особа превасходно је усмерена на развој знаковног језичког израза. Структура знаковног језика битно је различита од структуре вербалног изражавања, због чега се приликом вербалне продукције код глувих и наглувих особа уочавају другачије и специфичне конструкције, које се битно разликују у односу на вербалне исказе типичних говорника српског језика (Кашић, Милошевић, 2010).

Забележено је да због своје несамосталности одредбене речи дуго онемогућавају глуву и наглуву децу да са сигурношћу идентификују њихово издвојено значење (Димић, 2003). У раду са глувом и наглувом децом приметили смо да се одредбене речи у вербалном изражавању глуве и наглуве деце недовољно употребљавају, а уочили смо и да се користе у другачијој функцији у реченици, у односу на реченичне конструкције деце типичног развоја.

Проблем овог истраживања представљају одредбене речи које се у синтакси сматрају придевским речима, а то су: придеви, придевске заменице и редни бројеви. Ове речи се јављају као одредбе атрибутског типа које актуелизују једну од особина појма који одређују. Карактеристика одредби овог типа је да сужавају значење појма који одређују. Јављају се на два одредбена начина, односно као атрибути сужавају значење или као предикативи приписују особину субјекту.

Пошто су особине апстрактне, оне и у типичном језичком развоју представљају проблем, па се речи којима се именују касније усвајају, а нарочито представљају проблем глувој и наглувој деци, нарочито у атрибутској функцији.

У оквиру проблема истраживања анализираће се јављање врста (и подврста) одредбених речи код две групе испитаника (што је у овом раду дефинисано као употреба/неупотреба), као и два типа функција – атрибутска и предикативна.

8.2. Циљ истраживања

На основу изложеног проблема истраживања, дефинисани су циљеви истраживања.

1. Утврдити и разјаснити употребу и функције одредбених речи у формирању исказа код глуве и наглуве деце.
2. Утврдити, упоредити и разјаснити употребу и функције одредбених речи у формирању исказа глуве и наглуве деце и деце типичног језичког развоја.

8.3. Задаци истраживања

За реализацију постављених циљева истраживања било је потребно остварити одређене задатке.

- 1) Прикупити податаке о глувим и наглувим испитаницима (испитаници из експерименталне групе) који се односе на: узраст, пол, време настанка оштећења слуха, врсту и степен оштећења слуха, тип примењене аудитивне амплификације, дужину ре/хабилитационог третмана, начин комуникације, едукацију (разред, тип школе - школа за децу оштећеног слуха или школа за децу типичног развоја).
- 2) Формирати контролну групу деце уредног слуха која ће бити уједначена са експерименталном групом према полу и разреду у који су укључена деца.
- 3) Испитати употребу одредбених речи (придева (врста), придевских заменица (врста) и редних бројева) у формирању исказа код глуве и наглуве деце и код деце типичног језичког развоја.
- 4) Испитати функције одредбених речи (атрибутска и предикативна) у формирању исказа код глуве и наглуве деце и код деце типичног језичког развоја.
- 5) Анализирати прикупљени језички корпус према:

- врсти и броју употребљених придева (описних, присвојних, градивних, временских месних и придева других односа) у формирању исказа код глуве и наглуве деце и код деце типичног језичког развоја,
 - врсти и броју употребљених придевских заменица (присвојне, показне, односно-упитне, неодређене, одричне и опште/одређене) у формирању исказа код глуве и наглуве деце и код деце типичног језичког развоја,
 - броју употребљених редних бројева у формирању исказа код глуве и наглуве деце и код деце типичног језичког развоја,
 - функцији употребљених одредбених речи (конгруентни атрибут, предикатив) у формирању исказа код глуве и наглуве деце и код деце типичног језичког развоја.
- 6) Испитати однос између употребе и функција одредбених речи у формирању исказа код глуве и наглуве деце и података који се односе на тип примењене аудитивне амплификације, дужину ре/хабилитационог третмана и доминантан начин комуникације.
 - 7) Испитати однос између употребе и функција одредбених речи у формирању исказа код глуве и наглуве деце и код деце типичног језичког развоја и података који се односе на пол и разред.
 - 8) Упоредити употребу и функције одредбених речи у формирању исказа код глуве и наглуве деце и код деце типичног језичког развоја.

9. ХИПОТЕЗЕ

У складу са дефинисаним циљем истраживања постављене су следеће хипотезе:

- Основна хипотеза је:

Глува и наглува деца се разликују у употреби и функцијама одредбених речи приликом формирања исказа од деце типичног језичког развоја.

- Специфичне хипотезе су:

1. Глува и наглува деца приликом формирања исказа употребљавају мање (по броју и по врсти) одредбених речи од деце типичног језичког развоја.
2. Глува и наглува деца приликом формирања исказа чешће користе одредбене речи у функцији предикатива него у функцији атрибута.
3. Деца типичног језичког развоја приликом формирања исказа чешће користе одредбене речи у функцији атрибута него у функцији предикатива.

10. УЗОРАК ИСТРАЖИВАЊА

Истраживањем је обухваћено $N=130$ ученика, оба пола, просечних интелектуалних способности, који похађају више разреде (V, VI, VII и VIII) основне школе. Узорак је подељен у три групе – две експерименталне и контролну. Једну експерименталну групу (E) чинило је $N=40$ ученика чије је оштећење слуха преко 70 dB, који немају додатних оштећења и који похађају школе за глуву и наглуву децу. Друга експериментална група (E1) формирана је од $N=10$ ученика чије је оштећење слуха преко 70 dB, који немају додатних оштећења и који похађају школе за децу типичног развоја. Контролна група (K) обухватила је $N=80$ ученика типичног развоја. Контролна група уједначена је са експерименталним групама према полу и разреду у који су укључена испитивана деца.

Истраживањем су обухваћена деца из следећих школа за глуве и наглуве у Србији (у Београду, Земуну, Нишу, Суботици, Крагујевцу и Јагодини) и глува и наглува деца која похађају основне школе за децу типичног развоја у Србији, а била су обухваћена ре/хабилитационим третманом у Институту за експерименталну фонетику и патологију говора у Београду, Одељењу за рехабилитацију слушања и говора, Института за ОРЛ и МФХ Клиничког центра Србије и/ - или "Дечјој кући", Клиничко болничког центра Звездара. Истраживање са децом из Контролне групе обављено је у основној школи "Зага Маливук" у Београду.

Табела 1 - Структура испитиваног узорка

Независне варијабле	Категорије независних варијабли	N	%
Пол	мушки	64	49,23
	женски	66	50,77
Група	Е	40	30,77
	Е1	10	7,69
	К	80	61,54
Разред	V	29	22,31
	VI	36	27,69
	VII	32	24,62
	VIII	33	25,38
Тип амплификације (Е и Е1 група)	слушни апарати	35	70,00
	кохлеарни имплант	15	30,00
Дужина ре/хабилитације на предшколском узрасту (Е и Е1 група)	до 2 године	16	32,00
	2 - 4 године	17	34,00
	изнад 4 године	17	34,00
Доминантан начин комуникације (Е и Е1 група)	говор	10	20,00
	знаковни језик	40	80,00

Структура испитиваног узорка приказана у табели 1 показује да је у укупном узорку истраживања било 49,23% дечака и 50,77% девојчица.

Експериментална група (Е група) обухватила је 30,77% узорка, Е1 група – 7,69% узорка, док су 61,54% испитаника чинили ученици типичног развоја (К група).

Независно од групе којој су припадали, интервал варирања броја деце од петог до осмог разреда, а која су обухваћена овим истраживањем, био је 29-36.

Када посматрамо примењени тип аудитивне амплификације, можемо рећи да је 70% испитаника из Е и Е1 групе користило индивидуалне слушне апарате, док је 30% испитаника имало кохлеарни имплант.

Подједнак број испитаника (по 34%) био је обухваћен ре/хабилитационим третманом развоја слушања, говора и језика на предшколском узрасту у трајању од 2-4 године и дуже од 4 године, док је 32% испитаника било на третману краће од две године.

Доминантан облик комуникације у Е групи био је знаковни језик, док су деца у Е1 групи током школовања користила вербалан говор.

Табела 2 - Структура узорка истраживања по испитиваним групама

Независна варијабла	Категорије независних варијабли	Е		Е1		К	
		N	%	N	%	N	%
Пол	мушки	23	57,50	4	40,00	37	46,25
	женски	17	42,50	6	60,00	43	53,75
Разред	V	6	15,00	2	20,00	21	26,25
	VI	12	30,00	2	20,00	22	27,50
	VII	10	25,00	2	20,00	20	25,00
	VIII	12	30,00	4	40,00	17	21,25
Тип амплиф.	слушни апарати	30	75,00	5	50,00	/	/
	кохлеарни имплант	10	25,00	5	50,00	/	/
Дужина ре/хаб.	до 2 године	16	40,00	0	0,00	/	/
	2-4 године	17	42,00	0	0,00	/	/
	изнад 4 године	7	17,50	10	100,00	/	/
Дом. нач. ком	говор	0	0,00	10	100,00	80	100,00
	знаковни језик	40	100,00	0	0,00	0	0,00

Структура испитиваног узорка, у зависности од групе којој су припадали испитаници, приказана је у табели 2. У Е1 и К групи било је више испитаника женског пола (60% у Е1 и 53,75% у К), у односу на испитанике мушког пола (40% у Е1 и 46,25% у К), док је у Е групи било више дечака (57,50%), него девојчица (42,50%).

У Е групи три пута већи број испитаника је користио индивидуалне слушне апарате (75%), у односу на испитанике који су користили кохлеарни имплант (25%), док је у Е1 групи број испитаника са индивидуалним слушним апаратима и број испитаника са кохлеарним имплантом био подједнак (по 50%).

Испитаници из Е групе су у највећем броју били обухваћени третманом развоја слушања, говора и језика на предшколском узрасту у трајању од 2 до 4 године (42%). Сви испитаници из Е1 групе (100%) били су обухваћени ре/хабилитационим третманом на предшколском узрасту у трајању дужем од четири године.

За све испитанике из Е групе (100%) знаковни језик је био доминантан вид комуникације, док су сви испитаници из Е1 групе (100%) као доминантан начин комуникације користили вербални говор.

Применом непараметарског χ^2 теста или Likelihood Ratio χ^2 testa (Özdemir & Eyduran, 2005), у зависности када су очекиване и посматране фреквенције у неким ћелијама мање од 5) извршено је тестирање расподеле броја испитаника по полу, разреду, типу аудитивне амплификације и дужини примењене ре/хабилитације унутар испитиваних група.

Табела 3 - Статистичка значајност разлика у расподели пола испитаника по разредима унутар испитиваних група

Група	Пол	Разред				Укупно	Chi- Square / Likelihood Ratio Chi- Square		
		V	VI	VII	VIII		df	Вредност	p
Е	мушки	6	5	7	5	23	3	9,73	0,021
	женски	0	7	3	7	17			
	Укупно	6	12	10	12	40	-	-	-
Е1	мушки	1	1	1	1	4	3	0,64	0,886
	женски	1	1	1	3	6			
	Укупно	2	2	2	4	10	-	-	-
К	мушки	9	10	12	6	37	3	2,46	0,483
	женски	12	12	8	11	43			
	Укупно	21	22	20	17	80			

На основу табеле 3 можемо рећи да постоји статистички значајна разлика у расподели пола испитаника по разредима у Е групи ($p=0,021$), док у Е1 у К групи разлика није утврђена.

Табела 4 - Статистичка значајност разлика у броју испитаника према полу и типу амплификације унутар Е и Е1 групе

Група	Независна варијабла (Пол)	Тип амплификације		Укупно	Chi- Square / Likelihood Ratio Chi-Square		
		слуш.апар.	кох.импл.		df	Вредност	p
Е	мушки	15	8	23	1	2,95	0,086
	женски	15	2	17			
	Укупно	30	11	40	-	-	-
Е1	мушки	2	2	4	1	0,00	1,000
	женски	3	3	6			
	Укупно	5	5	10	-	-	-

Расподела пола према типу примењене аудитивне амплификације унутар Е и Е1 групе није се значајно разликовала у броју испитаника (табела 4).

Табела 5 - Статистичка значајност разлика расподеле пола испитаника у зависности од дужине примењене ре/хабилитације на предшколском узрасту, у Е групи

Група	Пол	Дужина рехабилитације на предшколском узрасту			Укупно	Chi- Square / Likelihood Ratio Chi-Square		
		до 2 год.	2 - 4 год.	изнад 4 год.		df	Вредност	p
Е	мушки	8	10	5	23	2	0,96	0,620
	женски	8	7	2				
	Укупно	16	17	7	40			

Расподела испитаника различитог пола према дужини примењене ре/хабилитације на предшколском узрасту унутар групе Е није се статистички значајно разликовала (табела 5).

Табела 6 - Статистичка значајност разлика у расподели испитаника различитих разреда према примењеном типу аудитивне амплификације, у Е и Е1 групи

Група	Независна варијабла (Разред)		Тип ампификације		Укупно	Chi- Square / Likelihood Ratio Chi- Square		
			слуш. апар.	кох.имп.		df	Вредност	р
Е		V	6	0	6	3	3,99	0,262
		VI	8	4	12			
		VII	7	3	10			
		VIII	9	3	12			
		Укупно		30	10	40	-	-
Е1		V	0	2	2	3	3,82	0,282
		VI	1	1	2			
		VII	1	1	2			
		VIII	3	1	4			
		Укупно		5	5	10	-	-

Не постоји статистичка значајност у расподели испитаника различитих разреда на основу примењеног типа аудитивне амплификације у оквиру испитиваних група глуве и наглуве деце (табела 6).

Табела 7 - Статистичка значајност разлика у расподели испитаника различитих разреда према дужини ре/хабилитационог третмана на предшколском узрасту, у Е групи

Група	Независна варијабла (Разред)	Дужина ре/хабилитације на предшколском узрасту			Укупно	Chi- Square / Likelihood Ratio Chi- Square		
		до 2 год.	2 - 4 год.	изнад 4 год.		df	Вредност	p
Е	V	2	2	2	6	6	8,81	0,185
	VI	8	4	0	12			
	VII	3	5	2	10			
	VIII	3	6	3	12			
	Укупно	16	17	7	40			

У Е групи не постоји статистичка значајност у расподели испитаника различитих разреда према дужини спроведеног ре/хабилитационог третмана на предшколском узрасту (табела 7).

Табела 8 – Статистичка значајност у расподели типа амплификације према дужини ре/хабилитације на предшколском узрасту у Е групи

Група	Независна варијабла (Тип амплиф.)	Дужина ре/хабилитације на предшколском узрасту			Укупно	Chi- Square / Likelihood Ratio Chi- Square		
		до 2 год.	2 - 4 год.	изнад 4 год.		df	Вредност	p
Е	Слушни апарати	13	12	5	30	2	0,57	0,751
	Кохл. имплант	3	5	2	10			
	Укупно	16	17	7	40	-	-	-

Табела 8 показује да не постоји статистичка значајност у расподели испитаника код којих је примењен различит тип аудитивне амплификације према дужини спроведеног рехабилитационог третмана на предшколском узрасту у Е групи.

11. ИНСТРУМЕНТИ ИСТРАЖИВАЊА

За потребе истраживања конструисан је посебан протокол за прикупљање података. Осим овог протокола, користили смо и унапред дефинисане теме за писање састава.

- За сву испитивану децу, прикупљање података који се односе на: узраст, ниво интелектуалног функционисања, одсуство придружених сметњи и разред у који је дете укључено, вршено је на основу увида у документацију педагошко-психолошке службе школе.
- Прикупљање података који се односе на децу из обе експерименталне групе (време настанка оштећења слуха, врсту и степен слушног оштећења, тип примењене аудитивне амплификације, дужину ре/хабилитационог третмана, доминантан начин комуникације и тип школе - школа за глуву и наглуву децу или школа за децу типичног развоја) обављено је на основу увида у медицинску и дефектолошку документацију.
- Теме за писање четири састава различитих жанрова: наратив, дескрипција, експозиција и аргументатив (Ивановић, 2014а). Сваки испитаник писао је четири састава различитих жанрова ради прикупљања већег обима писаног материјала који би нам омогућио квалитетнију и поузданију анализу прикупљених података.

Упутство за писање наратива:

Свакоме се у животу догодило нешто чега ће се увек сећати. Твој задатак је да један такав догађај из свог живота испричаш и нама. **Испричај** нам шта се, када, где и како догодило, ко је све у томе учествовао и све друго важно чега се сећаш. Не заборави да својој причи даш и наслов.

За овај задатак имаш укупно 40 минута. За то време треба да смислиш о чему ћеш и како да пишеш, затим да напишеш рад, поново га прочиташ, провериш има ли грешака, и исправиш све грешке које уочиш.

Упутство за писање дескрипције:

Свако има своју омиљену просторију у стану или кући. Твој задатак је да нам што боље и са што више детаља **опишеш** своју омиљену просторију. Не заборави да свом раду даш и наслов.

За овај задатак имаш укупно 40 минута. За то време треба да смислиш о чему ћеш и како да пишеш, затим да напишеш рад, поново га прочиташ, провериш има ли грешака, и исправиш све грешке које уочиш.

Упутство за писање експозиције:

Сигурни смо да добро знаш шта је ЛЕТО, а шта је ЗИМА и да их лако разликујеш. Сада ће твој задатак бити да то **објасниш** и нама. Води рачуна о томе да што боље представиш и лето и зиму, да објасниш по чему су слични, а по чему се разликују, као и да кажеш све што сматраш важним за оба годишња доба. Не заборави да свом раду даш и наслов.

За овај задатак имаш укупно 40 минута. За то време треба да смислиш о чему ћеш и како да пишеш, затим да напишеш рад, поново га прочиташ, провериш има ли грешака, и исправиш све грешке које уочиш.

Упутство за писање аргументатива:

Родитељи су ти рекли да размишљају о пресељењу у други крај града, где бисте могли да имате већи стан. Теби се ова идеја можда допада, а можда и не. Они зато желе да чују твоје мишљење о томе. Напиши шта ти мислиш о селидби. Не заборави да наведеш све разлоге којих се сетиш, а који би могли да убеди твоје родитеље да се сложе с тобом. Не заборави да свом раду даш и наслов.

За овај задатак имаш укупно 40 минута. За то време треба да смислиш о чему ћеш и како да пишеш, затим да напишеш рад, поново га прочиташ, провериш има ли грешака, и исправиш све грешке које уочиш.

Радови ученика прикупљани су тек на крају школског часа. Ученицима који задатак заврше раније сугерисали смо да још једном добро провере задатак, допуне га и исправе евентуалне грешке (Ивановић, 2014а).

12. ПОСТУПАК СПРОВОЂЕЊА ИСТРАЖИВАЊА

Истраживање је обављено у учионицама школа које похађају деца из испитиваних група. Писање састава је извођно током наставе српског језика. Сви ученици су имали задатак да током једног школског часа напишу састав на задату тему. Сваки ученик је добио исто писано упутство које му је дало смернице и тему за писање једног од четири врсте текстова и обавезало га да одабере о чему ће писати и какав ће наслов дати свом саставу. Писање задатака испитаници су почињали тек након добијених додатних објашњења, одговора на недоумице и када се испитивач уверио да испитаници у потпуности разумеју задатак (Ивановић, 2014а). Глуви и наглуви ученици су, осим у писаној форми, упутство за писање и додатна објашњења добијали и усменим говором и знаковним језиком. Пре него што приступе писању, ученицима је била скренута пажња да се труде да пишу уредно и читко, уз могућност да самостално одаберу да ли ће писати писаним или штампаним словима, латиничним или ћириличним писмом. Сваке недеље ученици су писали по један састав. Расположено време за писање било је један школски час.

13. МЕТОДОЛОГИЈА ОБРАДЕ ПОДАТАКА

Прикупљени подаци обрађивани су помоћу статистичког пакета SAS 9.3 (SAS Institute Inc., 2002-2010), а избор метода зависио је од структуре и природе података, хомогености варијансе и нормалности расподеле. Поред квантитативне анализе, прикупљени материјал анализирали смо и квалитативно. Резултате истраживања приказали смо табеларно, а најзначајније резултате смо и посебно дискутовали.

Од основних статистичких параметра израчунати су: просечна вредност, стандардна девијација, стандардна грешка и минималне и максималне вредности зависно променљивих. Дескриптивни статистички параметри су приказани за све категорије зависно променљивих унутар све три испитиване групе.

Оцена утицаја групе, пола, разреда, типа аудитивне амплификације, доминантног начина комуникације и дужине трајања ре/хабилитације обављено је одговарајућим непараметријским АНОВА тестом.

За оне параметре, код којих је утврђена хомогеност варијансе, применом Левеновог теста, за испитивање утицаја фактора (пол, разред и класа дужине ре/хабилитације) коришћена је једнофакторска анализа варијансе АНОВА, при чему је коришћен модел:

$$y_{ij} = \mu + F_i + \varepsilon_{ij},$$

где је: y_{ij} - зависна променљива, F_i - утицај фактора (пола; разред; класа дужине ре/хабилитације / $i=1,2$; $i=1,2,3,4$; $i=1,2,3$) и ε_{ij} - случајна грешка.

Применом General Linear Model (ГЛМ) процедуре извршена је оцена утицаја групе (Е, Е1 и К) на просечну испољеност и варијабилност зависно променљивих варијабли. Применом ове статистичке процедуре, оцена параметара се врши тако да он узима ону вредност која минимизује суму квадрата одступања између оцене и стварне вредности параметра за сва посматрања, чиме се минимизира сума квадрата грешке сваког појединачног мерења. Резултат овакве статистичке обраде су просеци најмањих квадрата (LSM вредности). У том случају коришћен је модел:

$$y_{ij} = \mu + G_i + \varepsilon_{ij},$$

где је: y_{ij} – зависна променљива, G_i - утицај групе($i=1, 2, 3$) и ε_{ijk} –случајна грешка (Özdemir T., Eyduran E.,2005).

Поређење просечних вредности између нивоа посматраних фактора, код АНОВА и ГЛМ процедуре, извршено је применом t-testa. Оцена утицаја и поређење разлика је посматрано на три нивоа значајности ($p<0,05$; $p<0,01$; $p<0,001$).

Код примене параметарске АНОВЕ, разлике између нивоа посматраних фактора посматране су на нивоу значајности $P<0,05$.

У циљу јаснијег сагледавања значајности, коришћена је и оригинална P вредност из output-а после статистичке обраде која је приказана на четири децимале.

14. РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

14.1. Основни статистички параметри употребе и функција одредбених речи

14.1.1. Употреба и функције одредбених речи код деце из школа за глуве и наглуве

Деца старијег основношколског узраста која похађају школе за глуве и наглуве (табела 9) употребила су највећи број придева, затим придевских заменица, а најмање редних бројева.

Табела 9 – Основни статистички параметри употребе одредбених речи у Е групи

Варијабле	АС	СД	СГ	Минимум	Максимум
Б_ПРИД_УУ	9,88	8,72	1,38	0	27
Б_ПРИД_Н	8,15	7,23	1,14	0	23
Б_ПРИД_П	1,72	2,09	0,33	0	8
Б_ПРИДЗ_УУ	6,97	6,40	1,01	0	29
Б_ПРИДЗ_Н	4,17	3,81	0,60	0	16
Б_ПРИДЗ_П	2,80	2,99	0,47	0	14
Б_РЕДБ_УУ	0,62	0,95	0,15	0	4
Б_РЕДБ_Н	0,47	0,59	0,09	0	2
Б_РЕДБ_П	0,15	0,53	0,08	0	2

Када је у питању употреба речи (укупно употребљене, нове и поновљене), просечне вредности за све три врсте речи се смањују. Интервали варирања (0-27, 0-29, 0-4) за све три врсте одредбених речи, без обзира на њихову употребу, указују на велике индивидуалне разлике између деце. Релативно варирање било је највеће за број одредбених речи које су поновљене (121,5%, 106,8% и 353,3%).

Табела 10 – Основни статистички параметри функција употребљених одредбених речи у Е групи

Варијабле	АС	СД	СГ	Минимум	Максимум
АФ_ПРИД_УУ	7,27	6,46	1,02	0	22
АФ_ПРИД_Н	6,00	5,45	0,86	0	19
АФ_ПРИД_П	1,27	1,53	0,24	0	6
ПФ_ПРИД_УУ	2,60	3,62	0,57	0	13
ПФ_ПРИД_Н	2,17	2,96	0,47	0	12
ПФ_ПРИД_П	0,42	1,15	0,18	0	5
АФ_ПРИДЗ_УУ	6,30	5,90	0,93	0	26
АФ_ПРИДЗ_Н	3,62	3,34	0,53	0	15
АФ_ПРИДЗ_П	2,65	2,97	0,47	0	14
ПФ_ПРИДЗ_УУ	0,12	0,65	0,10	0	4
ПФ_ПРИДЗ_Н	0,07	0,35	0,05	0	2
ПФ_ПРИДЗ_П	0,05	0,32	0,05	0	2
АФ_РЕДБ_УУ	0,57	0,87	0,14	0	3
АФ_РЕДБ_Н	0,42	0,55	0,09	0	2
АФ_РЕДБ_П	0,15	0,53	0,08	0	2
ПФ_РЕДБ_УУ	0	0	0	0	0
ПФ_РЕДБ_Н	0	0	0	0	0
ПФ_РЕДБ_П	0	0	0	0	0

Деца из школа за глуве и наглуве су одредбене речи чешће користила у атрибутој, него у предикативној функцији (табела 10). Просечна вредност укупно употребљених придева у атрибутој функцији била је АС=7,27 (СД=6,46); док је у предикативној функцији АС=2,60 (СД=3,62). Максималан број укупно употребљених придева у атрибутој функцији је 22, а у предикативној функцији је 13. Просечна вредност укупно употребљених придевских заменица у атрибутој функцији била је АС=6,30 (СД=5,90); док је у предикативној функцији АС=0,12 (СД=0,65). Највећи број

укупно употребљених придевских заменица у атрибутској функцији је 26, а у предикативној функцији је 4. Релативно варирање броја придева и придевских заменица било је веће када су ове речи употребљене у предикативној функцији (136,4-273,8% и 500,0-640,0%) у односу на атрибутску (88,9-120,5% и 92,3-112,1%). Просечна вредност укупно употребљених редних бројева у атрибутској функцији је $AC=0,57$ ($CD=0,87$), а њихов максимални број је 3. Деца из школа за глуве и обухваћена нашим истраживањем нису употребљавала редне бројеве у предикативној функцији.

Табела 11 – Основни статистички параметри употребе придева у Е групи

Варијабле	АС	СД	СГ	Минимум	Максимум
Б_ПРИД_УУ	9,88	8,72	1,38	0	27
Б_ПРИД_Н	8,15	7,23	1,14	0	23
Б_ПРИД_П	1,72	2,09	0,33	0	8
Б_ОПИСПРИД_УУ	7,60	6,74	1,06	0	25
Б_ОПИСПРИД_Н	6,32	5,69	0,90	0	21
Б_ОПИСПРИД_П	1,27	1,58	0,25	0	6
Б_ПРИСПРИД_УУ	0,15	0,58	0,09	0	3
Б_ПРИСПРИД_Н	0,10	0,38	0,05	0	2
Б_ПРИСПРИД_П	0,05	0,22	0,03	0	1
Б_ГРАДПРИД_УУ	0,05	0,22	0,03	0	1
Б_ГРАДПРИД_Н	0,05	0,22	0,03	0	1
Б_ГРАДПРИД_П	0	0	0	0	0
Б_ВРЕМПРИД_УУ	0,60	0,87	0,13	0	3
Б_ВРЕМПРИД_Н	0,50	0,71	0,11	0	2
Б_ВРЕМПРИД_П	0,10	0,30	0,04	0	1
Б_МЕСПРИД_УУ	0,15	0,48	0,07	0	2
Б_МЕСПРИД_Н	0,15	0,48	0,07	0	2
Б_МЕСПРИД_П	0	0	0	0	0
Б_ПРИДДРО_УУ	0,57	0,98	0,15	0	5
Б_ПРИДДРО_Н	0,45	0,59	0,09	0	2
Б_ПРИДДРО_П	0,12	0,56	0,08	0	3

Резултати истраживања употребе придева (табела 11) од стране деца из школа за глуве и наглуве говоре да ова деца најчешће употребљавају описне придеве (АС=1,27-7,60). Просечан број временских (АС=0,10-0,60) и придева других односа (АС=0,12-0,57) био је сличан, без обзира да ли се радило о укупно употребљеним, новим или поновљеним придевима. Сличност постоји и када су у питању присвојни и месни придеви. Ученици су у најмањој мери користили градивне придеве, а и када су их употребили, било је то највише једном.

Табела 12 – Основни статистички параметри употребе придевских заменица у Е групи

Варијабле	АС	СД	СГ	Минимум	Максимум
Б_ПРИДЗ_УУ	6,97	6,40	1,01	0	29
Б_ПРИДЗ_Н	4,17	3,81	0,60	0	16
Б_ПРИДЗ_П	2,80	2,99	0,47	0	14
Б_ПРИСВЗ_УУ	4,10	3,61	0,57	0	15
Б_ПРИСВЗ_Н	1,85	1,58	0,25	0	7
Б_ПРИСВЗ_П	2,25	2,37	0,37	0	9
Б_ПОКЗ_УУ	1,10	1,49	0,24	0	5
Б_ПОКЗ_Н	1,00	1,36	0,21	0	4
Б_ПОКЗ_П	0,10	0,38	0,06	0	2
Б_ОДНУПИТЗ_УУ	0,52	0,82	0,13	0	4
Б_ОДНУПИТЗ_Н	0,50	0,72	0,11	0	3
Б_ОДНУПИТЗ_П	0,02	0,16	0,02	0	1
Б_НЕОДЗ_УУ	0,32	1,21	0,19	0	7
Б_НЕОДЗ_Н	0,17	0,55	0,09	0	2
Б_НЕОДЗ_П	0,15	0,80	0,13	0	5
Б_ОДРЗ_УУ	0,02	0,16	0,02	0	1
Б_ОДРЗ_Н	0,02	0,16	0,02	0	1
Б_ОДРЗ_П	0	0	0	0	0
Б_ОПШЗ_УУ	0,90	0,22	0,22	0	5
Б_ОПШЗ_Н	0,62	0,14	0,14	0	3
Б_ОПШЗ_П	0,27	0,12	0,12	0	4

На основу резултата истраживања можемо рећи да ученици из школа за глуве и наглуве (табела 12) у највећем броју употребљавају присвојне придевске заменице (АС=1,85-4,10), док су одричне придевске заменице најмање заступљене (АС=0-0,02), невезано да ли је у питању број укупно употребљених, нових или поновљених. Једино је код присвојних придевских заменица, број нових био мањи од броја поновљених. (АС=1,85 према АС=2,25). У свим категоријама придевских заменица, било је ученика који неку од њих, при писању састава, нису користили.

14.1.2. Употреба и функције одредбених речи код глуве и наглуве деце из школа за децу типичног развоја

Глува и наглува деца старијег основношколског узраста која похађају школу за децу типичног развоја (табела 13) употребила су највећи број придева, затим придевских заменица, а најмање редних бројева.

Табела 13 – Основни статистички параметри употребе одредбених речи у Е1 групи

Варијабле	АС	СД	СГ	Минимум	Максимум
Б_ПРИД_УУ	57,50	30,39	9,61	28	119
Б_ПРИД_Н	43,40	20,90	6,61	20	82
Б_ПРИД_П	14,10	10,35	3,27	4	37
Б_ПРИДЗ_УУ	41,50	21,56	6,82	13	80
Б_ПРИДЗ_Н	19,40	6,98	2,20	9	33
Б_ПРИДЗ_П	22,10	15,88	5,02	4	55
Б_ПРЕДБ_УУ	6,80	3,94	1,24	1	12
Б_РЕДБ_Н	4,20	2,35	0,74	1	8
Б_РЕДБ_П	2,60	2,17	0,89	0	5

Интервали варирања (28-119, 13-80, 1-12) за све три врсте одредбених речи, без обзира на њихову употребу (укупно употребљене, нове или поновљене) указују на велике индивидуалне разлике између деце. Релативно варирање било је највеће за број одредбених речи које су поновљене (73,4%, 71,8% и 83,4%).

Табела 14 – Основни статистички параметри функција употребљених одредбених речи у Е1 групи

Варијабле	АС	СД	СГ	Минимум	Максимум
АФ_ПРИД_УУ	45,20	24,36	7,70	19	82
АФ_ПРИД_Н	33,00	16,12	5,09	13	61
АФ_ПРИД_П	12,20	9,73	3,08	2	33
ПФ_ПРИД_УУ	12,30	9,59	3,03	4	37
ПФ_ПРИД_Н	10,40	8,54	2,70	4	33
ПФ_ПРИД_П	1,90	1,85	0,59	0	5
АФ_ПРИДЗ_УУ	36,60	19,51	6,17	13	73
АФ_ПРИДЗ_Н	17,50	6,43	2,03	9	29
АФ_ПРИДЗ_П	19,00	14,11	4,46	4	50
ПФ_ПРИДЗ_УУ	0,10	0,32	0,10	0	1
ПФ_ПРИДЗ_Н	0,10	0,32	0,10	0	1
ПФ_ПРИДЗ_П	0	0	0	0	0
АФ_РЕДБ_УУ	6,70	3,89	1,23	1	12
АФ_РЕДБ_Н	4,10	2,38	0,75	1	8
АФ_РЕДБ_П	2,60	2,17	0,69	0	5
ПФ_РЕДБ_УУ	0	0	0	0	0
ПФ_РЕДБ_Н	0	0	0	0	0
ПФ_РЕДБ_П	0	0	0	0	0

Глуви и наглуви испитаници из школа за децу типичног развоја одредбене речи су чешће користили у атрибутој, него у предикативној функцији (табела 14). Просечна вредност укупно употребљених придева у атрибутој функцији била је АС=45,20 (СД=24,36); док је у предикативној функцији АС=12,30 (СД=9,59). Максималан број укупно употребљених придева у атрибутој функцији био је 82, а у предикативној функцији - 37. Просечна вредност укупно употребљених придевских заменица у атрибутој функцији била је АС=36,60 (СД=19,51), док је у предикативној функцији АС=0,10 (СД=0,32). Највећи број укупно употребљених придевских заменица у атрибутој функцији био је 73, а у предикативној функцији - 1. Било је и деце која нису употребљавала ни придеве ни придевске заменице у предикативној функцији, а

приказани интервали варирања показују велике индивидуалне разлике између ученика. Релативно варирање броја придева било је веће када су били употребљени у атрибутској функцији (48,8-79,7%) у односу на предикативну функцију (77,9-97,4%), док је код придевских заменица обрнут случај – веће варирање њиховог броја у предикативној функцији (0,0-320,0%) у односу на атрибутску функцију (36,7-74,2%). Просечна вредност укупно употребљених редних бројева у атрибутској функцији била је $AC=6,70$ ($CD=3,89$), а њихов максимални број - 12. Глуви и наглуви ученици из школа за децу типичног развоја нису употребљавали редне бројеве у предикативној функцији.

Табела 15 – Основни статистички параметри употребе придева у Е1 групи

Варијабле	АС	СД	СГ	Минимум	Максимум
Б_ПРИД_УУ	57,50	30,39	9,61	28	119
Б_ПРИД_Н	43,40	20,90	6,61	20	82
Б_ПРИД_П	14,10	10,35	3,27	4	37
Б_ОПИСПРИД_УУ	31,80	16,55	5,23	13	67
Б_ОПИСПРИД_Н	23,70	11,37	3,60	11	44
Б_ОПИСПРИД_П	8,10	7,11	2,25	1	23
Б_ПРИСПРИД_УУ	2,70	2,69	0,84	0	9
Б_ПРИСПРИД_Н	2,30	1,83	0,58	0	6
Б_ПРИСПРИД_П	0,40	0,97	0,30	0	3
Б_ГРАДПРИД_УУ	0,30	0,48	0,15	0	1
Б_ГРАДПРИД_Н	0,30	0,48	0,15	0	1
Б_ГРАДПРИД_П	0	0	0	0	0
Б_ВРЕМПРИД_УУ	4,20	2,09	0,66	1	8
Б_ВРЕМПРИД_Н	2,40	0,97	0,30	1	4
Б_ВРЕМПРИД_П	1,80	1,47	0,47	0	5
Б_МЕСПРИД_УУ	0,50	1,08	0,34	0	3
Б_МЕСПРИД_Н	0,40	0,84	0,27	0	2
Б_МЕСПРИД_П	0,10	0,31	0,10	0	1
Б_ПРИДДРО_УУ	3,50	2,36	0,75	0	8
Б_ПРИДДРО_Н	2,20	1,75	0,55	0	6
Б_ПРИДДРО_П	1,40	1,35	0,43	0	4

Резултати истраживања употребе придева (табела 15) од стране глуве и наглуве деце која похађају школе за децу типичног развоја говоре да ова деца најчешће употребљавају описне придеве (АС=8,10-31,80), док у најмањој мери користе градивне придеве. Утврђено је и да један број глуве и наглуве деце из школа за децу типичног развоја у свом изражавању не користи остале врсте придева, осим описних и временских придева.

Табела 16 – Основни статистички параметри употребе придевских заменица у Е1 групи

Варијабле	АС	СД	СГ	Минимум	Максимум
Б_ПРИДЗ_УУ	41,50	21,56	6,82	13	80
Б_ПРИДЗ_Н	19,40	6,98	2,20	9	33
Б_ПРИДЗ_П	22,10	15,88	5,02	4	55
Б_ПРИСВЗ_УУ	16,60	9,26	2,93	8	38
Б_ПРИСВЗ_Н	7,00	2,40	0,76	4	11
Б_ПРИСВЗ_П	9,60	7,56	2,39	1	28
Б_ПОКЗ_УУ	7,60	4,50	1,42	0	16
Б_ПОКЗ_Н	4,40	2,67	0,84	0	9
Б_ПОКЗ_П	3,20	2,62	0,82	0	7
Б_ОДНУПИТЗ_УУ	9,00	6,90	2,18	1	22
Б_ОДНУПИТЗ_Н	3,00	1,56	0,49	1	6
Б_ОДНУПИТЗ_П	6,00	5,96	1,88	0	18
Б_НЕОДЗ_УУ	2,80	2,97	0,94	0	9
Б_НЕОДЗ_Н	1,50	1,08	0,34	0	3
Б_НЕОДЗ_П	1,30	2,11	0,67	0	6
Б_ОДРЗ_УУ	0,10	0,31	0,10	0	1
Б_ОДРЗ_Н	0,10	0,31	0,10	0	1
Б_ОДРЗ_П	0	0	0	0	0
Б_ОПШЗ_УУ	5,40	3,13	0,99	0	8
Б_ОПШЗ_Н	3,40	1,90	0,60	0	6
Б_ОПШЗ_П	2,00	1,63	0,52	0	4

Резултати истраживања приказани у табели 16 говоре да глуви и наглуви ученици из школа за децу типичног развоја у највећем броју употребљавају присвојне придевске заменице (АС=7,00–16,60), док су одричне придевске заменице најмање заступљене (АС=0-0,10), невезано да ли је у питању број укупно употребљених, нових или поновљених. Код присвојних придевских заменица, број нових заменица био је мањи од броја поновљених (АС= 7,00 према АС=9,60), као и код односно-упитних придевских заменица (АС= 3,00 према АС=6,00). Можемо рећи да је за већину врста придевских заменица (осим присвојних и односно-упитних) било ученика који при писању састава неку од њих нису употребили.

14.1.3. Употреба и функције одредбених речи код деце типичног развоја

Деца типичног развоја основношколског узраста (табела 17) употребила су највећи број придева, затим придевских заменица, а најмање редних бројева.

Табела 17 – Основни статистички параметри употребе одредбених речи у К групи

Варијабле	АС	СД	СГ	Минимум	Максимум
Б_ПРИД_УУ	15,82	8,43	0,94	2	44
Б_ПРИД_Н	13,50	7,26	0,81	1	37
Б_ПРИД_П	2,32	2,13	0,24	0	11
Б_ПРИДЗ_УУ	13,64	6,48	0,72	3	30
Б_ПРИДЗ_Н	7,76	3,49	0,39	2	17
Б_ПРИДЗ_П	5,87	3,68	0,41	0	16
Б_ПРЕДБ_УУ	1,66	1,68	0,19	0	8
Б_РЕДБ_Н	1,27	1,25	0,14	0	7
Б_РЕДБ_П	0,39	0,77	0,08	0	3

Када је у питању употреба речи (укупно употребљених, нових и поновљених), просечне вредности за све три врсте речи се смањују. Интервали варирања (2-44, 3-30, 0-8) за све три врсте одредбених речи, без обзира на њихову употребу, указују на велике индивидуалне разлике између деце. Релативно варирање било је највеће за број одредбених речи које су поновљене (91,8%, 62,7% и 197,4%).

Табела 18 – Основни статистички параметри функција употребљених одредбених речи у К групи

Варијабле	АС	СД	СГ	Минимум	Максимум
АФ_ПРИД_УУ	11,50	6,24	0,70	2	32
АФ_ПРИД_Н	9,52	5,20	0,58	1	26
АФ_ПРИД_П	1,99	1,86	0,20	0	11
ПФ_ПРИД_УУ	4,30	3,34	0,37	0	14
ПФ_ПРИД_Н	4,03	3,14	0,35	0	14
ПФ_ПРИД_П	0,26	0,57	0,06	0	3
АФ_ПРИДЗ_УУ	12,55	6,41	0,72	2	30
АФ_ПРИДЗ_Н	7,10	3,51	0,39	1	18
АФ_ПРИДЗ_П	5,45	3,64	0,41	0	16
ПФ_ПРИДЗ_УУ	0,20	0,49	0,05	0	2
ПФ_ПРИДЗ_Н	0,17	0,41	0,05	0	2
ПФ_ПРИДЗ_П	0,02	0,16	0,02	0	1
АФ_РЕДБ_УУ	1,60	1,64	0,18	0	8
АФ_РЕДБ_Н	1,22	1,23	0,14	0	7
АФ_РЕДБ_П	0,37	0,75	0,08	0	3
ПФ_РЕДБ_УУ	0,05	0,35	0,04	0	3
ПФ_РЕДБ_Н	0,05	0,35	0,04	0	3
ПФ_РЕДБ_П	0	0	0	0	0

На основу података из табеле 18 можемо рећи да су ученици типичног развоја одредбене речи чешће користили у атрибутој, него у предикативној функцији. Просечна вредност укупно употребљених придева у атрибутој функцији била је АС=11,50 (СД=6,24); док је у предикативној функцији АС=4,30 (СД=3,34). Максималан број укупно употребљених придева у атрибутој функцији је 32, а у предикативној функцији је 14. Просечна вредност укупно употребљених придевских заменица у атрибутој функцији била је АС=12,55 (СД=6,41); док је у предикативној функцији АС=0,20 (СД=0,49). Највећи број укупно употребљених придевских заменица у

атрибутској функцији је 30, а у предикативној функцији је 2. Било је и деце која нису употребљавала придеве, придевске заменице, нити редне бројеве у предикативној функцији. Интервали варирања показују велике индивидуалне разлике између ученика. Релативно варирање броја придева, придевских заменица и редних бројева било је веће када су исти употребљени у предикативној функцији (77,7-219,2%; 241,2-800,0% и 0-700,0%) у односу на атрибутску функцију (54,3-93,5%; 49,4-66,8% и 100,8-202,7%). Просечна вредност укупно употребљених редних бројева у атрибутској функцији је $AC=1,60$ ($CD=1,64$), а у предикативној функцији $AC=0,05$ ($CD=0,35$). Максималан број укупно употребљених редних бројева у атрибутској функцији је 8, док је у предикативној функцији 3.

Табела 19 – Основни статистички параметри употребе придева у К групи

Варијабле	АС	СД	СГ	Минимум	Максимум
Б_ПРИД_УУ	15,82	8,43	0,94	2	44
Б_ПРИД_Н	13,50	7,26	0,81	1	37
Б_ПРИД_П	2,32	2,13	0,24	0	11
Б_ОПИСПРИД_УУ	10,51	6,56	0,73	2	31
Б_ОПИСПРИД_Н	9,00	5,66	0,63	1	29
Б_ОПИСПРИД_П	1,52	1,54	0,17	0	7
Б_ПРИСПРИД_УУ	0,20	0,46	0,05	0	2
Б_ПРИСПРИД_Н	0,19	0,42	0,04	0	2
Б_ПРИСПРИД_П	0,01	0,11	0,01	0	1
Б_ГРАДПРИД_УУ	0,07	0,26	0,02	0	1
Б_ГРАДПРИД_Н	0,07	0,26	0,02	0	1
Б_ГРАДПРИД_П	0	0	0	0	0
Б_ВРЕМПРИД_УУ	1,25	1,40	0,16	0	7
Б_ВРЕМПРИД_Н	0,95	0,97	0,11	0	4
Б_ВРЕМПРИД_П	0,30	0,75	0,08	0	5
Б_МЕСПРИД_УУ	0,11	0,48	0,05	0	3
Б_МЕСПРИД_Н	0,08	0,36	0,04	0	2
Б_МЕСПРИД_П	0,02	0,22	0,02	0	2
Б_ПРИДДРО_УУ	0,77	0,98	0,10	0	4
Б_ПРИДДРО_Н	0,70	0,83	0,09	0	3
Б_ПРИДДРО_П	0,07	0,26	0,03	0	1

Резултати истраживања употребе придева од стране деце типичног развоја старијег основношколског узраста (табела 19) показују да ова група испитаника најчешће употребљава описне придеве (АС=1,52-10,51). Постоји сличност у употреби осталих врста придева (без обзира да ли се ради о укупно употребљеним, новим или поновљеним). Ученици су у најмање употребљавали градивне придеве, а и када су их употребили, то је било највише једном.

Табела 20 – Основни статистички параметри употребе придевских заменица у К групи

Варијабле	АС	СД	СГ	Минимум	Максимум
Б_ПРИДЗ_УУ	13,64	6,48	0,72	3	30
Б_ПРИДЗ_Н	7,76	3,49	0,39	2	17
Б_ПРИДЗ_П	5,87	3,68	0,41	0	16
Б_ПРИСВЗ_УУ	7,59	3,40	0,38	1	18
Б_ПРИСВЗ_Н	3,56	1,60	0,18	1	8
Б_ПРИСВЗ_П	4,02	2,59	0,29	0	11
Б_ПОКЗ_УУ	3,09	2,58	0,29	0	11
Б_ПОКЗ_Н	2,12	1,53	0,17	0	7
Б_ПОКЗ_П	0,96	1,42	0,16	0	6
Б_ОДНУПИТЗ_УУ	1,62	2,00	0,22	0	10
Б_ОДНУПИТЗ_Н	0,95	0,99	0,11	0	4
Б_ОДНУПИТЗ_П	0,67	1,22	0,14	0	6
Б_НЕОДЗ_УУ	0,64	1,03	0,11	0	5
Б_НЕОДЗ_Н	0,54	0,74	0,08	0	3
Б_НЕОДЗ_П	0,10	0,41	0,04	0	2
Б_ОДРЗ_УУ	0,01	0,11	0,01	0	1
Б_ОДРЗ_Н	0,01	0,11	0,01	0	1
Б_ОДРЗ_П	0	0	0	0	0
Б_ОПШЗ_УУ	0,69	0,92	0,10	0	4
Б_ОПШЗ_Н	0,57	0,72	0,08	0	3
Б_ОПШЗ_П	0,11	0,39	0,04	0	2

Резултати истраживања употребе придевских заменица од стране деце типичног развоја (табела 20) показују да је ова група испитаника у највећем броју употребила присвојне придевске заменице ($AC=3,56-7,59$), док су одричне придевске заменице најмање заступљене ($AC=0-0,01$), невезано да ли је у питању број укупно употребљених, нових или поновљених. Једино је код присвојних придевских заменица број нових заменица био мањи од броја поновљених ($AC=3,56$ према $AC=4,02$). Анализирајући све врсте придевских заменица, можемо рећи да је у свим категоријама (осим код присвојних придевских заменица) било ученика који неку од њих нису употребили.

14.1.4. Употреба и функције одредбених речи код глуве и наглуве деце и деце типичног развоја

На основу поређења резултата ученика из све три испитиване групе (табела 21) можемо рећи да су сви испитаници употребили највећи број придева, затим придевских заменица, а најмање редних бројева.

Табела 21 – Основни статистички параметри употребе одредбених речи у Е, Е1 и К групи

Варијабле	АС	СД	СГ	Минимум	Максимум
Б_ПРИД_УУ (Е)	9,88	8,72	1,38	0	27
Б_ПРИД_УУ (Е1)	57,50	30,39	9,61	28	119
Б_ПРИД_УУ (К)	15,82	8,43	0,94	2	44
Б_ПРИДЗ_УУ (Е)	6,97	6,40	1,01	0	29
Б_ПРИДЗ_УУ (Е1)	41,50	21,56	6,82	13	80
Б_ПРИДЗ_УУ (К)	13,64	6,48	0,72	3	30
Б_РЕДБ_УУ (Е)	0,62	0,95	0,15	0	4
Б_РЕДБ_УУ (Е1)	6,80	3,94	1,24	1	12
Б_РЕДБ_УУ (К)	1,66	1,68	0,19	0	8

Интервали варирања за све три врсте одредбених речи указују на велике индивидуалне разлике између деце. Релативно варирање било је највеће за испитанике из

Е групе, а затим за испитанике из К групе, и то када је у питању употреба редних бројева, затим употреба придевских заменица, па употреба придева. Коefицијент варијације за испитанике из Е групе био је 153,23 – за употребу редних бројева, 91,82 – за употребу придевских заменица и 88,26 – за употребу придева. Коefицијент варијације за испитанике из К групе био је 101,20 – за употребу редних бројева, 53,28 – за употребу придевских заменица и 47,51 – за употребу придева. Коefицијент варијације за испитанике из Е групе био је 57,94 – за употребу редних бројева, 52,85 – за употребу придевских заменица и 51,95 – за употребу придева. Приметно је и да глува и наглува деца старијег основношколског узраста која похађају школу за децу типичног развоја употребљавају већи број одредбених речи у односу на вршњаке који похађају школе за глуву и наглуву децу, али и у односу на вршњаке типичног развоја. Најлошија постигнућа била су у групи деце из школа за глуве и наглуве.

Табела 22 – Основни статистички параметри функција одредбених речи у Е, Е1 и К групи

Варијабле	АС	СД	СГ	Минимум	Максимум
АФ_ПРИД_УУ (Е)	7,27	6,46	1,02	0	22
АФ_ПРИД_УУ (Е1)	45,20	24,36	7,70	19	82
АФ_ПРИД_УУ (К)	11,50	6,24	0,70	2	32
ПФ_ПРИД_УУ (Е)	2,60	3,62	0,57	0	13
ПФ_ПРИД_УУ (Е1)	12,30	9,59	3,03	4	37
ПФ_ПРИД_УУ (К)	4,30	3,34	0,37	0	14
АФ_ПРИДЗ_УУ (Е)	6,30	5,90	0,93	0	26
АФ_ПРИДЗ_УУ (Е1)	36,60	19,51	6,17	13	73
АФ_ПРИДЗ_УУ (К)	12,55	6,41	0,72	2	30
ПФ_ПРИДЗ_УУ (Е)	0,12	0,65	0,10	0	4
ПФ_ПРИДЗ_УУ (Е1)	0,10	0,32	0,10	0	1
ПФ_ПРИДЗ_УУ (К)	0,20	0,49	0,05	0	2
АФ_РЕДБ_УУ (Е)	0,57	0,87	0,14	0	3
АФ_РЕДБ_УУ (Е1)	6,70	3,89	1,23	1	12
АФ_РЕДБ_УУ (К)	1,60	1,64	0,18	0	8
ПФ_РЕДБ_УУ (Е)	0	0	0	0	0
ПФ_РЕДБ_УУ (Е1)	0	0	0	0	0
ПФ_РЕДБ_УУ (К)	0,05	0,35	0,04	0	3

Резултати истраживања који се односе на функцију одредбених речи у исказима ученика из све три испитиване групе (табела 22) показују да сви испитивани ученици одредбене речи чешће користе у атрибутој, него у предикативној функцији. Ако посматрамо Е групу можемо рећи да је максималан број укупно употребљених придева у атрибутој функцији био 22, а у предикативној - 13; укупно употребљених придевских заменица у атрибутој функцији - 26, у предикативној - 4, а укупно употребљених редних бројева у атрибутој функцији 3, у предикативној - 0. У Е1 групи максималан број укупно употребљених придева у атрибутој функцији био је 82, а у предикативној - 37; укупно употребљених придевских заменица у атрибутој функцији - 73, у предикативној - 1, а укупно употребљених редних бројева у атрибутој функцији - 12, у предикативној - 0. У К групи максималан број укупно употребљених придева у атрибутој функцији био је 32, у предикативној - 14; укупно употребљених придевских заменица у атрибутој функцији - 30, у предикативној - 2, а укупно употребљених редних бројева у атрибутој функцији 8, у предикативној - 3. Било је и деце из Е групе која нису употребљавала придеве, придевске заменице и редне бројеве (ни у атрибутој, ни у предикативној функцији), као и деце из Е1 групе која нису употребљавала придевске заменице и редне бројеве у предикативној функцији. Када анализирамо К групу, можемо рећи да нека деца из ове групе нису употребљавала придеве и придевске заменице у предикативној функцији, као ни редне бројеве у атрибутој и предикативној функцији. Утврђено је да нико од глувих и наглувих ученика из нашег узорка (Е и Е1 група) није употребио редне бројеве у предикативној функцији. Приказани интервали варирања показују велике индивидуалне разлике између ученика.

Табела 23 – Основни статистички параметри употребе придева у Е, Е1 и К групи

Варијабле	АС	СД	СГ	Мин.	Макс.
Б_ОПИСПРИД_УУ (Е)	7,60	6,74	1,06	0	25
Б_ОПИСПРИД_УУ (Е1)	31,80	16,55	5,23	13	67
Б_ОПИСПРИД_УУ (К)	10,51	6,56	0,73	2	31
Б_ПРИСПРИД_УУ (Е)	0,15	0,58	0,09	0	3
Б_ПРИСПРИД_УУ (Е1)	2,70	2,69	0,84	0	9
Б_ПРИСПРИД_УУ (К)	0,20	0,46	0,05	0	2
Б_ГРАДПРИД_УУ (Е)	0,05	0,22	0,03	0	1
Б_ГРАДПРИД_УУ (Е1)	0,30	0,48	0,15	0	1
Б_ГРАДПРИД_УУ (К)	0,07	0,26	0,02	0	1
Б_ВРЕМПРИД_УУ (Е)	0,60	0,87	0,13	0	3
Б_ВРЕМПРИД_УУ (Е1)	4,20	2,09	0,66	1	8
Б_ВРЕМПРИД_УУ (К)	1,25	1,40	0,16	0	7
Б_МЕСПРИД_УУ (Е)	0,15	0,48	0,07	0	2
Б_МЕСПРИД_УУ (Е1)	0,50	1,08	0,34	0	3
Б_МЕСПРИД_УУ (К)	0,11	0,48	0,05	0	3
Б_ПРИДДРО_УУ (Е)	0,57	0,98	0,15	0	5
Б_ПРИДДРО_УУ (Е1)	3,50	2,36	0,75	0	8
Б_ПРИДДРО_УУ (К)	0,77	0,98	0,10	0	4

Резултати истраживања употребе придева од стране ученика из све три посматране групе (табела 23) показују да су испитаници најчешће употребљавали описне придеве (у Е групи - АС=7,60 (СД=6,74, мах=25); у Е1 групи - АС=31,80 (СД=16,55, мах=67), а у К групи - АС=10,51 (СД=6,56, мах=31)), док су градивни придеви били заступљени у најмањем броју (у Е групи - АС=0,05 (СД=0,22, мах=1), у Е1 групи - АС=0,30 (СД=0,48, мах=1), у К групи - АС=0,07 (СД=0,26, мах=1)).

Табела 24 - Основни статистички параметри употребе придевских заменица у Е, Е1 и К групи

Варијабле	АС	СД	СГ	Минимум	Максимум
Б_ПРИСВЗ_УУ (Е)	4,10	3,61	0,57	0	15
Б_ПРИСВЗ_УУ (Е1)	16,60	9,26	2,93	8	38
Б_ПРИСВЗ_УУ (К)	7,59	3,40	0,38	1	18
Б_ПОКЗ_УУ (Е)	1,10	1,49	0,24	0	5
Б_ПОКЗ_УУ (Е1)	7,60	4,50	1,42	0	16
Б_ПОКЗ_УУ (К)	3,09	2,58	0,29	0	11
Б_ОДНУПИТЗ_УУ (Е)	0,52	0,82	0,13	0	4
Б_ОДНУПИТЗ_УУ (Е1)	9,00	6,90	2,18	1	22
Б_ОДНУПИТЗ_УУ (К)	1,62	2,00	0,22	0	10
Б_НЕОДЗ_УУ (Е)	0,32	1,21	0,19	0	7
Б_НЕОДЗ_УУ (Е1)	2,80	2,97	0,94	0	9
Б_НЕОДЗ_УУ (К)	0,64	1,03	0,11	0	5
Б_ОДРЗ_УУ (Е)	0,02	0,16	0,02	0	1
Б_ОДРЗ_УУ (Е1)	0,10	0,31	0,10	0	1
Б_ОДРЗ_УУ (К)	0,01	0,11	0,01	0	1
Б_ОПШЗ_УУ (Е)	0,90	0,22	0,22	0	5
Б_ОПШЗ_УУ (Е1)	5,40	3,13	0,99	0	8
Б_ОПШЗ_УУ (К)	0,69	0,92	0,10	0	4

На основу резултата истраживања приказаних у табели 24 можемо рећи да су деца обухваћена нашим узорком у највећем броју употребљавала присвојне придевске заменице (у Е групи - АС=4,10 (СД=3,61, мах=15), у Е1 групи - АС=16,60 (СД=9,26, мах=38), у К групи - АС=7,59 (СД=3,40, мах=18)), док су одричне придевске заменице најмање биле заступљене (у Е групи - АС=0,02 (СД=0,16, мах=1), у Е1 групи - АС=0,10 (СД=0,31, мах=1), у К групи - АС=0,01 (СД=0,11, мах=1)). Приликом писања састава у Е групи било је ученика који нису при писању

користили придевске заменице. У Е1 групи било је ученика који су у својим саставима употребили само присвојне и односно-упитне придевске заменице, а у К групи ученика који су употребили само присвојне придевске заменице.

14.2. Утицај испитиваних фактора (групе, пола, разреда, типа амплификације, доминантног начина комуникације и класа дужине ре/хабилитације) на употребу и функције одредбених речи непараметријским АНОВА тестом

14.2.1. Утицај групе на употребу и функције одредбених речи

Непараметријски АНОВА тест показао је да постоје статистички значајне разлике између група када је у питању употреба одредбених речи (табела 25). Код свих одредбених речи постојале су разлике на нивоу $p < 0,0001$.

Табела 25 – Утицај групе на употребу одредбених речи

Варијабле	Група	Број испитаника	Mean Score	Shi - Square	DF	p
Б_ПРИД_УУ	Е	40	44,84	36,41	2	<0,0001
	Е1	10	123,60			
	К	80	68,57			
Б_ПРИД_Н	Е	40	44,40	35,62	2	<0,0001
	Е1	10	121,70			
	К	80	69,03			
Б_ПРИД_П	Е	40	51,50	28,53	2	<0,0001
	Е1	10	121,45			
	К	80	65,51			
Б_ПРИДЗ_УУ	Е	40	37,33	45,45	2	<0,0001
	Е1	10	118,55			
	К	80	72,96			
Б_ПРИДЗ_Н	Е	40	38,30	44,80	2	<0,0001
	Е1	10	120,25			
	К	80	72,26			
Б_ПРИДЗ_П	Е	40	40,24	37,12	2	<0,0001
	Е1	10	113,75			
	К	80	72,10			
Б_РЕДБ_УУ	Е	40	44,43	31,54	2	<0,0001
	Е1	10	112,15			
	К	80	70,21			
Б_РЕДБ_Н	Е	40	44,34	32,99	2	<0,0001
	Е1	10	112,40			
	К	80	70,22			
Б_РЕДБ_П	Е	40	55,56	26,72	2	<0,0001
	Е1	10	106,30			
	К	80	65,37			

Табела 26 – Утицај групе на функције употребљених одредбених речи

Варијабле	N (E)	N (E1)	N (K)	Mean Score (E)	Mean Score (E1)	Mean Score (K)	Shi - Square	DF	p
АФ_ПРИД_УУ	40	10	80	45,73	123,00	68,20	34,84	2	<0,0001
АФ_ПРИД_Н	40	10	80	45,06	121,40	68,73	34,52	2	<0,0001
АФ_ПРИД_П	40	10	80	50,16	119,85	66,38	28,68	2	<0,0001
ПФ_ПРИД_УУ	40	10	80	46,28	110,80	69,45	26,09	2	<0,0001
ПФ_ПРИД_Н	40	10	80	45,20	108,80	70,24	26,48	2	<0,0001
ПФ_ПРИД_П	40	10	80	62,76	99,25	62,67	15,33	2	0,0005
АФ_ПРИДЗ_УУ	40	10	80	37,35	118,25	72,98	45,21	2	<0,0001
АФ_ПРИДЗ_Н	40	10	80	37,59	119,60	72,69	45,79	2	<0,0001
АФ_ПРИДЗ_П	40	10	80	40,75	111,95	72,07	35,23	2	<0,0001
ПФ_ПРИДЗ_УУ	40	10	80	60,89	63,80	68,02	3,01	2	0,2221
ПФ_ПРИДЗ_Н	40	10	80	60,90	63,90	68,00	2,98	2	0,2254
ПФ_ПРИДЗ_П	40	10	80	65,65	64,00	65,61	0,25	2	0,8806
АФ_РЕДБ_УУ	40	10	80	44,15	112,50	70,30	32,22	2	<0,0001
АФ_РЕДБ_Н	40	10	80	43,66	112,65	70,53	34,49	2	<0,0001
АФ_РЕДБ_П	40	10	80	55,60	106,50	65,33	26,92	2	<0,0001
ПФ_РЕДБ_УУ	40	10	80	64,50	64,50	66,13	1,26	2	0,5327
ПФ_РЕДБ_Н	40	10	80	64,50	64,50	66,13	1,26	2	0,5327
ПФ_РЕДБ_П	40	10	80	65,50	65,50	65,50	0,00	2	1,0000

Статистички значајна разлика између група постојала је и када је анализирана функција одредбених речи (табела 26). Разлике нису постојале када су придевске заменице и редни бројеви употребљени у предикативној функцији ($p > 0,05$).

Табела 27 – Утицај групе на употребу придева

Варијабле	N (E)	N (E1)	N (K)	Mean Score (E)	Mean Score (E1)	Mean Score (K)	Shi - Square	DF	p
Б_ОПИСПРИД_УУ	40	10	80	50,06	119,10	66,52	27,11	2	< 0,0001
Б_ОПИСПРИД_Н	40	10	80	48,96	117,00	67,33	26,68	2	< 0,0001
Б_ОПИСПРИД_П	40	10	80	55,81	112,10	64,52	19,19	2	< 0,0001
Б_ПРИСПРИД_УУ	40	10	80	57,64	114,75	63,28	39,32	2	< 0,0001
Б_ПРИСПРИД_Н	40	10	80	57,36	115,50	63,32	40,70	2	< 0,0001
Б_ПРИСПРИД_П	40	10	80	66,23	76,15	63,81	8,79	2	0,0123
Б_ГРАДПРИД_УУ	40	10	80	63,25	79,50	64,88	6,65	2	0,0359
Б_ГРАДПРИД_Н	40	10	80	63,25	79,50	64,88	6,65	2	0,0359
Б_ГРАДПРИД_П	40	10	80	65,50	65,50	65,50	0,00	2	1,0000
Б_ВРЕМПРИД_УУ	40	10	80	50,20	114,85	66,98	26,56	2	< 0,0001
Б_ВРЕМПРИД_Н	40	10	80	50,75	110,45	67,26	23,25	2	< 0,0001
Б_ВРЕМПРИД_П	40	10	80	57,45	107,65	64,26	28,05	2	< 0,0001
Б_МЕСПРИД_УУ	40	10	80	66,38	73,55	64,06	2,56	2	0,2783
Б_МЕСПРИД_Н	40	10	80	66,48	73,50	64,01	2,59	2	0,2742
Б_МЕСПРИД_П	40	10	80	64,50	70,95	65,32	5,27	2	0,0719
Б_ПРИДДРО_УУ	40	10	80	56,10	109,80	64,66	19,38	2	< 0,0001
Б_ПРИДДРО_Н	40	10	80	56,08	103,60	65,45	15,36	2	0,0005
Б_ПРИДДРО_П	40	10	80	61,46	104,45	62,65	37,76	2	< 0,0001

Разлика између испитаника из различитих група у погледу употребе различитих врста придева је била статистички значајна (табела 27). Између група су утврђене статистички значајне разлике приликом поновљене употребе градивних придева и употребе месних придева.

Табела 28 – Утицај групе на употребу придевских заменица

Варијабле	N (E)	N (E1)	N (K)	Mean Score (E)	Mean Score (E1)	Mean Score (K)	Shi - Square	DF	p
Б_ПИСВЗ_УУ	40	10	80	38,83	113,40	72,85	39.53	2	<0,0001
Б_ПРИСВЗ_Н	40	10	80	37,09	115,90	73,41	45.42	2	<0,0001
Б_ПРИСВЗ_П	40	10	80	44,25	104,05	71,31	25.49	2	<0,0001
Б_ПОКЗ_УУ	40	10	80	40,79	107,35	72,63	33.35	2	<0,0001
Б_ПОКЗ_Н	40	10	80	43,94	102,05	71,71	25.73	2	<0,0001
Б_ПОКЗ_П	40	10	80	47,10	105,65	69,68	30.50	2	<0,0001
Б_ОДНУПИТЗ_УУ	40	10	80	47,74	114,75	68,23	29.13	2	<0,0001
Б_ОДНУПИТЗ_Н	40	10	80	50,63	112,70	67,04	25.07	2	<0,0001
Б_ОДНУПИТЗ_П	40	10	80	48,85	112,20	67,99	37.93	2	1,0000
Б_НЕОДЗ_УУ	40	10	80	50,61	101,95	68,39	22.58	2	<0,0001
Б_НЕОДЗ_Н	40	10	80	50,24	100,45	68,76	22.26	2	<0,0001
Б_НЕОДЗ_П	40	10	80	63,262	86,500	63,994	14.50	2	0,0007
Б_ОДРЗ_УУ	40	10	80	65,625	70,500	64,812	3.01	2	0,2226
Б_ОДРЗ_Н	40	10	80	65,625	70,500	64,812	3.01	2	0,2226
Б_ОДРЗ_П	40	10	80	65,50	65,50	65,50	0.00	2	1,0000
Б_ОПШЗ_УУ	40	10	80	62,112	112,150	61,362	19.83	2	<0,0001
Б_ОПШЗ_Н	40	10	80	61,112	112,400	61,831	20.34	2	<0,0001
Б_ОПШЗ_П	40	10	80	65,13	103,95	60,88	29.52	2	<0,0001

Непараметријски АНОВА тест показао је статистички значајан утицај групе на употребу различитих врста придевских заменица, осим када су у питању одричне придевске заменице (табела 28).

14.2.2. Утицај пола на употребу и функције одредбених речи

Непараметријски АНОВА тест показао је да статистички значајне разлике између испитаника мушког и женског пола када је у питању употреба одредбених речи постоје само у групи деце типичног развоја ($p < 0,05$).

Табела 29 – Утицај пола на употребу одредбених речи у Е групи

Варијабле	Пол	Број испитаника	Mean Score	Shi - Square	DF	p
Б_ПРИД_УУ	мушки	23	19,85	0,17	1	0,6808
	женски	17	21,38			
Б_ПРИД_Н	мушки	23	19,85	0,17	1	0,6806
	женски	17	21,38			
Б_ПРИД_П	мушки	23	20,20	0,04	1	0,8426
	женски	17	20,91			
Б_ПРИДЗ_УУ	мушки	23	20,15	0,05	1	0,8259
	женски	17	20,97			
Б_ПРИДЗ_Н	мушки	23	19,59	0,33	1	0,5630
	женски	17	21,74			
Б_ПРИДЗ_П	мушки	23	20,57	0,00	1	0,9668
	женски	17	20,41			
Б_РЕДБ_УУ	мушки	23	18,63	1,78	1	0,1817
	женски	17	23,03			
Б_РЕДБ_Н	мушки	23	18,61	1,87	1	0,1715
	женски	17	23,06			
Б_РЕДБ_П	мушки	23	19,77	0,76	1	0,3847
	женски	17	21,35			

Непараметријски АНОВА тест показао је да не постоје статистички значајне разлике између испитаника мушког и женског пола када је у питању употреба одредбених речи у групи деце из школа за глуве и наглуве ($p > 0,05$; табела 29).

Табела 30 – Утицај пола на функције употребљених одредбених речи у Е групи

Варијабле	Пол (М)	Пол (Ж)	Mean Sc. (дечаци)	Mean Sc. (девојчице)	Shi – Sq.	DF	p
АФ_ПРИД_УУ	23	17	20,67	20,27	0,01	1	0,9124
АФ_ПРИД_Н	23	17	20,72	20,21	0,02	1	0,8906
АФ_ПРИД_П	23	17	20,61	20,35	0,01	1	0,9424
ПФ_ПРИД_УУ	23	17	18,67	22,97	1,41	1	0,2359
ПФ_ПРИД_Н	23	17	18,80	22,79	1,23	1	0,2679
ПФ_ПРИД_П	23	17	18,91	22,65	2,05	1	0,1521
АФ_ПРИДЗ_УУ	23	17	20,15	20,97	0,05	1	0,8260
АФ_ПРИДЗ_Н	23	17	19,67	21,62	0,28	1	0,6001
АФ_ПРИДЗ_П	23	17	20,37	20,68	0,01	1	0,9335
ПФ_ПРИДЗ_УУ	23	17	19,50	21,85	2,78	1	0,0957
ПФ_ПРИДЗ_Н	23	17	19,50	21,85	2,78	1	0,0957
ПФ_ПРИДЗ_П	23	17	20,00	21,18	1,35	1	0,2448
АФ_РЕДБ_УУ	23	17	19,13	22,35	0,98	1	0,3219
АФ_РЕДБ_Н	23	17	19,28	22,15	0,80	1	0,3705
АФ_РЕДБ_П	23	17	19,87	21,35	0,76	1	0,3847
ПФ_РЕДБ_УУ	23	17	20,50	20,50	0,00	1	1,0000
ПФ_РЕДБ_Н	23	17	20,50	20,50	0,00	1	1,0000
ПФ_РЕДБ_П	23	17	20,50	20,50	0,00	1	1,0000

На основу резултата приказаних табелом 30 можемо рећи да не постоји статистички значајна разлика између испитаника мушког и женског пола у оквиру групе деце из школа за глуве и наглуве, када је у питању функција употребљених одредбених речи ($p > 0,05$).

Табела 31 – Утицај пола на употребу придева у Е групи

Варијабле	Пол мушки	Пол женски	Mean Score (дечаци)	Mean Score (девојчице)	Shi - Square	DF	p
Б_ОПИСПРИД_УУ	23	17	19,87	21,35	0,16	1	0,6903
Б_ОПИСПРИД_Н	23	17	19,85	21,38	0,17	1	0,6801
Б_ОПИСПРИД_П	23	17	19,91	21,29	0,15	1	0,6958
Б_ПРИСПРИД_УУ	23	17	21,61	19,00	2,33	1	0,1267
Б_ПРИСПРИД_Н	23	17	21,61	19,00	2,33	1	0,1266
Б_ПРИСПРИД_П	23	17	21,24	19,50	1,52	1	0,2180
Б_ГРАДПРИД_УУ	23	17	20,37	20,67	0,05	1	0,08279
Б_ГРАДПРИД_Н	23	17	20,37	20,68	0,05	1	0,8279
Б_ГРАДПРИД_П	23	17	20,50	20,50	0,00	1	1,0000
Б_ВРЕМПРИД_УУ	23	17	20,65	20,29	0,01	1	0,9117
Б_ВРЕМПРИД_Н	23	17	21,15	19,62	0,23	1	0,6330
Б_ВРЕМПРИД_П	23	17	19,37	22,03	1,88	1	0,1711
Б_МЕСПРИД_УУ	23	17	20,24	20,85	0,10	1	0,7525
Б_МЕСПРИД_Н	23	17	20,24	20,85	0,10	1	0,7525
Б_МЕСПРИД_П	23	17	20,50	20,50	0,00	1	1,0000
Б_ПРИДДРО_УУ	23	17	20,48	20,53	0,00	1	0,9874
Б_ПРИДДРО_Н	23	17	20,28	20,79	0,03	1	0,8738
Б_ПРИДДРО_П	23	17	21,24	19,50	1,52	1	0,2182

Резултати из табеле 31 показују да не постоји статистички значајна разлика ($p > 0,05$) између испитаника мушког и женског пола у оквиру групе деце из школа за глуве и наглуве, када анализирамо употребу различитих врста придева.

Табела 32 – Утицај пола на употребу придевских заменица у Е групи

Варијабле	Пол (мушки)	Пол (женски)	Mean Score (дечаџи)	Mean Score (девојџице)	Shi - Square	DF	p
Б_ПИСВЗ_УУ	23	17	19,72	21,56	0,25	1	0,6193
Б_ПРИСВЗ_Н	23	17	18,33	23,44	2,04	1	0,1537
Б_ПРИСВЗ_П	23	17	20,35	20,71	0,01	1	0,9215
Б_ПОКЗ_УУ	23	17	20,41	20,62	0,00	1	0,9520
Б_ПОКЗ_Н	23	17	20,33	20,74	0,01	1	0,9042
Б_ПОКЗ_П	23	17	20,76	20,15	0,13	1	0,7192
Б_ОДНУПИТЗ_УУ	23	17	21,20	19,56	0,26	1	0,6132
Б_ОДНУПИТЗ_Н	23	17	21,20	19,56	0,26	1	0,6132
Б_ОДНУПИТЗ_П	23	17	20,00	21,18	1,35	1	0,2448
Б_НЕОДЗ_УУ	23	17	21,04	19,76	0,43	1	0,5110
Б_НЕОДЗ_Н	23	17	21,09	19,71	0,50	1	0,4778
Б_НЕОДЗ_П	23	17	20,35	20,71	0,06	1	0,7999
Б_ОДРЗ_УУ	23	17	20,00	21,18	1,35	1	0,2448
Б_ОДРЗ_Н	23	17	20,00	21,18	1,35	1	0,2448
Б_ОДРЗ_П	23	17	20,50	20,50	0,00	1	1,0000
Б_ОПШЗ_УУ	23	17	20,52	20,47	0,00	1	0,9876
Б_ОПШЗ_Н	23	17	20,33	20,74	0,01	1	0,9008
Б_ОПШЗ_П	23	17	21,11	19,68	0,38	1	0,5373

Не постоји статистички значајна разлика између глувих и наглувих испитаника мушког и женског пола из школа за глуве и наглуве, приликом употребе различитих врста придевских заменица ($p > 0,05$; табела 32).

Табела 33 – Утицај пола на употребу одредбених речи у Е1 групи

Варијабле	Пол	Број испитаника	Mean Score	Shi - Square	DF	p
Б_ПРИД_УУ	мушки	23	6,33	1,14	1	0,2850
	женски	17	4,25			
Б_ПРИД_Н	мушки	23	6,08	0,56	1	0,4542
	женски	17	4,63			
Б_ПРИД_П	мушки	23	6,83	2,93	1	0,0871
	женски	17	3,50			
Б_ПРИДЗ_УУ	мушки	23	6,17	0,74	1	0,3909
	женски	17	4,50			
Б_ПРИДЗ_Н	мушки	23	6,58	1,93	1	0,164
	женски	17	3,88			
Б_ПРИДЗ_П	мушки	23	5,75	0,10	1	0,7476
	женски	17	5,13			
Б_РЕДБ_УУ	мушки	23	5,75	0,10	1	0,7469
	женски	17	5,13			
Б_РЕДБ_Н	мушки	23	5,33	0,05	1	0,8281
	женски	17	5,75			
Б_РЕДБ_П	мушки	23	6,00	0,44	1	0,5052
	женски	17	4,75			

Пол се није показао као статистички значајна варијабла ($p > 0,05$) за употребу одредбених речи у групи глуве и наглуве деце из школа за децу типичног развоја (табела 33).

Табела 34 – Утицај пола на функције употребљених одредбених речи у Е1 групи

Варијабле	Пол (М)	Пол (Ж)	Mean Sc. (дечаци)	Mean Sc. (девојчице)	Shi – Sq.	D F	p
АФ_ПРИД_УУ	23	17	6.00	4,75	0,41	1	0,5224
АФ_ПРИД_Н	23	17	6.00	4,75	0,41	1	0,5224
АФ_ПРИД_П	23	17	6.67	3,75	2,24	1	0,1344
ПФ_ПРИД_УУ	23	17	6.33	4,25	1,16	1	0,2820
ПФ_ПРИД_Н	23	17	6.33	4,25	1,16	1	0,2820
ПФ_ПРИД_П	23	17	5.92	4,88	0,30	1	0,5860
АФ_ПРИДЗ_УУ	23	17	6.17	4,50	0,73	1	0,3938
АФ_ПРИДЗ_Н	23	17	6.25	4,38	0,93	1	0,3359
АФ_ПРИДЗ_П	23	17	6.08	4,63	0,57	1	0,4486
ПФ_ПРИДЗ_УУ	23	17	5.83	5,00	0,67	1	0,4142
ПФ_ПРИДЗ_Н	23	17	5.83	5,00	0,67	1	0,4142
ПФ_ПРИДЗ_П	23	17	5.50	5,50	0,00	1	1,0000
АФ_РЕДБ_УУ	23	17	5.83	5,00	0,18	1	0,668
АФ_РЕДБ_Н	23	17	5.42	5,63	0,01	1	0,9138
АФ_РЕДБ_П	23	17	6.00	4,75	0,44	1	0,5052
ПФ_РЕДБ_УУ	23	17	5.50	5,50	0,00	1	1,0000
ПФ_РЕДБ_Н	23	17	5.50	5,50	0,00	1	1,0000
ПФ_РЕДБ_П	23	17	5.50	5,50	0,00	1	1,0000

Функција употребљених одредбених речи није статистички значајно варијала ($p > 0,05$) између дечака и девојчица у оквиру групе глуве и наглуве деце из школа за децу типичног развоја (табела 34).

Табела 35 – Утицај пола на употребу придева у Е1 групи

Варијабле	Пол мушки	Пол женски	Mean Score (дечаци)	Mean Score (девојчице)	Shi - Square	DF	p
Б_ОПИСПРИД_УУ	23	17	6,83	3,50	2,91	1	0,0881
Б_ОПИСПРИД_Н	23	17	6,50	4,00	1,65	1	0,1995
Б_ОПИСПРИД_П	23	17	6,92	3,38	3,35	1	0,0674
Б_ПРИСПРИД_УУ	23	17	6,17	4,50	0,76	1	0,3820
Б_ПРИСПРИД_Н	23	17	6,17	4,50	0,77	1	0,3805
Б_ПРИСПРИД_П	23	17	6,17	4,50	1,48	1	0,2235
Б_ГРАДПРИД_УУ	23	17	6,50	4,00	2,57	1	0,1088
Б_ГРАДПРИД_Н	23	17	6,50	4,00	2,57	1	0,1088
Б_ГРАДПРИД_П	23	17	5,50	5,50	0,00	1	1,0000
Б_ВРЕМПРИД_УУ	23	17	5,08	6,13	0,29	1	0,5906
Б_ВРЕМПРИД_Н	23	17	5,33	5,75	0,05	1	0,8231
Б_ВРЕМПРИД_П	23	17	4,83	6,50	0,78	1	0,3758
Б_МЕСПРИД_УУ	23	17	4,50	7,00	3,33	1	0,0679
Б_МЕСПРИД_Н	23	17	4,50	7,00	3,38	1	0,0662
Б_МЕСПРИД_П	23	17	5,00	6,25	1,50	1	0,2207
Б_ПРИДДРО_УУ	23	17	5,83	5,00	0,19	1	0,6660
Б_ПРИДДРО_Н	23	17	5,33	5,75	0,05	1	0,8270
Б_ПРИДДРО_П	23	17	5,67	5,25	0,05	1	0,8264

Није забележен статистички значајан утицај пола на употребу различитих врста придева код глувих и наглувих испитаника из школа за децу типичног развоја ($p > 0,05$; табела 35).

Табела 36 – Утицај пола на употребу придевских заменица у Е1 групи

Варијабле	Пол (мушки)	Пол (женски)	Mean Score (дечаци)	Mean Score (девојчице)	Shi - Square	DF	p
Б_ПИСВЗ_УУ	23	17	6,00	4,75	0,41	1	0,5199
Б_ПРИСВЗ_Н	23	17	6,17	4,50	0,75	1	0,3880
Б_ПРИСВЗ_П	23	17	5,92	4,88	0,29	1	0,5918
Б_ПОКЗ_УУ	23	17	6,67	3,75	2,24	1	0,1344
Б_ПОКЗ_Н	23	17	7,17	3,00	4,63	1	0,0314
Б_ПОКЗ_П	23	17	6,08	4,63	0,58	1	0,4472
Б_ОДНУПИТЗ_УУ	23	17	5,83	5,00	0,19	1	0,6660
Б_ОДНУПИТЗ_Н	23	17	6,08	4,63	0,58	1	0,4457
Б_ОДНУПИТЗ_П	23	17	5,67	5,25	0,05	1	0,8302
Б_НЕОДЗ_УУ	23	17	4,75	6,63	0,94	1	0,3314
Б_НЕОДЗ_Н	23	17	5,08	6,13	0,30	1	0,5824
Б_НЕОДЗ_П	23	17	5,00	6,25	0,52	1	0,4712
Б_ОДРЗ_УУ	23	17	5,00	6,25	1,50	1	0,2207
Б_ОДРЗ_Н	23	17	5,00	6,25	1,50	1	0,2207
Б_ОДРЗ_П	23	17	5,50	5,50	0,00	1	1,0000
Б_ОПШЗ_УУ	23	17	6,00	4,75	0,44	1	0,5079
Б_ОПШЗ_Н	23	17	6,08	4,63	0,57	1	0,4486
Б_ОПШЗ_П	23	17	5,67	5,25	0,05	1	0,8264

Разлика између полова није била статистички значајна ($p > 0,05$) за употребу различитих врста придевских заменица у групи глувих и наглувих испитаника из школа за децу типичног развоја (табела 36).

Табела 37 – Утицај пола на употребу одредбених речи код испитаника у К групи

Варијабле	Пол	Број испитаника	Mean Score	Shi - Square	DF	p
Б_ПРИД_УУ	мушки	23	31,96	9,33	1	0,0023
	женски	17	47,85			
Б_ПРИД_Н	мушки	23	33,05	7,13	1	0,0076
	женски	17	46,91			
Б_ПРИД_П	мушки	23	33,97	5,69	1	0,0171
	женски	17	46,12			
Б_ПРИДЗ_УУ	мушки	23	34,91	4,00	1	0,0454
	женски	17	45,31			
Б_ПРИДЗ_Н	мушки	23	35,70	2,96	1	0,0853
	женски	17	44,63			
Б_ПРИДЗ_П	мушки	23	35,64	3,04	1	0,0810
	женски	17	44,69			
Б_РЕДБ_УУ	мушки	23	35,66	3,21	1	0,0734
	женски	17	44,66			
Б_РЕДБ_Н	мушки	23	36,74	2,04	1	0,1531
	женски	17	43,73			
Б_РЕДБ_П	мушки	23	37,50	2,07	1	0,1503
	женски	17	43,08			

Непараметријски АНОВА тест показао је да постоје статистички значајне разлике између испитаника мушког и женског пола када је у питању употреба придева (укупно употребљених, нових и поновљених) и придевских заменица (укупно употребљених) у оквиру групе деце типичног развоја (табела 37).

Табела 38 – Утицај пола на функције употребљених одредбених речи у К групи

Варијабле	Пол (М)	Пол (Ж)	Mean Sc. (дечаци)	Mean Sc. (девојчице)	Shi – Sq.	DF	p
АФ_ПРИД_УУ	23	17	34,59	45,58	4,47	1	0,0345
АФ_ПРИД_Н	23	17	35,32	44,95	3,44	1	0,0636
АФ_ПРИД_П	23	17	34,59	45,58	4,72	1	0,0299
ПФ_ПРИД_УУ	23	17	30,57	49,05	12,72	1	0,0004
ПФ_ПРИД_Н	23	17	30,70	48,93	12,40	1	0,0004
ПФ_ПРИД_П	23	17	38,24	42,44	1,28	1	0,2575
АФ_ПРИДЗ_УУ	23	17	35,03	45,21	3,83	1	0,0502
АФ_ПРИДЗ_Н	23	17	35,77	44,57	2,88	1	0,0897
АФ_ПРИДЗ_П	23	17	35,65	44,67	3,04	1	0,0812
ПФ_ПРИДЗ_УУ	23	17	40,59	40,42	0,00	1	0,9580
ПФ_ПРИДЗ_Н	23	17	40,58	40,43	0,00	1	0,9639
ПФ_ПРИДЗ_П	23	17	40,58	40,43	0,01	1	0,9148
АФ_РЕДБ_УУ	23	17	34,24	45,88	5,35	1	0,0207
АФ_РЕДБ_Н	23	17	35,70	44,63	3,34	1	0,0676
АФ_РЕДБ_П	23	17	36,38	44,05	3,91	1	0,0481
ПФ_РЕДБ_УУ	23	17	41,66	39,50	2,35	1	0,1250
ПФ_РЕДБ_Н	23	17	41,66	39,50	2,35	1	0,1250
ПФ_РЕДБ_П	23	17	40,50	40,50	0,00	1	1,0000

На основу резултата истраживања приказаних у табели 38 можемо рећи да је у погледу функција употребљених одредбених речи забележена статистички значајна разлика између испитаника мушког и женског пола у оквиру групе деце типичног развоја, само када су у питању атрибуцка функција укупно употребљених придева, предикативна функција придева и атрибуцка функција редних бројева (укупно употребљених и поновљених).

Табела 39 – Утицај пола на употребу придева у К групи

Варијабле	Пол мушки	Пол женски	Mean Score (дечаци)	Mean Score (девојчице)	Shi - Square	DF	p
Б_ОПИСПРИД_УУ	23	17	32,54	47,35	8,13	1	0,0044
Б_ОПИСПРИД_Н	23	17	32,47	47,41	8,27	1	0,0040
Б_ОПИСПРИД_П	23	17	36,61	43,85	2,07	1	0,1505
Б_ПРИСПРИД_УУ	23	17	42,12	39,11	0,77	1	0,3801
Б_ПРИСПРИД_Н	23	17	42,04	39,17	0,70	1	0,4039
Б_ПРИСПРИД_П	23	17	41,08	40,00	1,16	1	0,2810
Б_ГРАДПРИД_УУ	23	17	38,58	42,15	2,26	1	0,1332
Б_ГРАДПРИД_Н	23	17	38,58	42,15	2,26	1	0,1332
Б_ГРАДПРИД_П	23	17	40,50	40,50	0,00	1	1,0000
Б_ВРЕМПРИД_УУ	23	17	39,09	41,71	0,28	1	0,5994
Б_ВРЕМПРИД_Н	23	17	38,66	42,08	0,48	1	0,4872
Б_ВРЕМПРИД_П	23	17	40,27	40,70	0,01	1	0,9063
Б_МЕСПРИД_УУ	23	17	39,09	41,71	1,43	1	0,2317
Б_МЕСПРИД_Н	23	17	39,12	41,69	1,38	1	0,2407
Б_МЕСПРИД_П	23	17	40,00	40,93	0,86	1	0,354
Б_ПРИДДРО_УУ	23	17	41,01	40,06	0,04	1	0,8409
Б_ПРИДДРО_Н	23	17	40,97	40,09	0,04	1	0,8523
Б_ПРИДДРО_П	23	17	40,74	40,29	0,04	1	0,8490

Између испитаника различитог пола типичног развоја постојале су статистички значајне разлике само у броју употребљених описних придева (укупно употребљених и нових (табела 39)).

Табела 40 – Утицај пола на употребу придевских заменица у К групи

Варијабле	Пол (мушки)	Пол (женски)	Mean Score (дечаци)	Mean Score (девојчице)	Shi - Square	DF	p
Б_ПИСВЗ_УУ	23	17	36,04	44,34	2,56	1	0,1095
Б_ПРИСВЗ_Н	23	17	35,27	45,00	3,63	1	0,0566
Б_ПРИСВЗ_П	23	17	38,88	41,90	0,34	1	0,5585
Б_ПОКЗ_УУ	23	17	37,30	43,26	1,34	1	0,247
Б_ПОКЗ_Н	23	17	38,22	42,47	0,70	1	0,4039
Б_ПОКЗ_П	23	17	37,38	43,19	1,57	1	0,2105
Б_ОДНУПИТЗ_УУ	23	17	39,65	41,23	0,10	1	0,7520
Б_ОДНУПИТЗ_Н	23	17	40,89	40,16	0,02	1	0,882
Б_ОДНУПИТЗ_П	23	17	37,54	43,05	1,62	1	0,2030
Б_НЕОДЗ_УУ	23	17	38,24	42,44	0,84	1	0,3585
Б_НЕОДЗ_Н	23	17	38,43	42,28	0,71	1	0,3991
Б_НЕОДЗ_П	23	17	40,150	40,80	0,09	1	0,7649
Б_ОДРЗ_УУ	23	17	40,00	40,93	0,86	1	0,3536
Б_ОДРЗ_Н	23	17	40,00	40,93	0,86	1	0,3536
Б_ОДРЗ_П	23	17	40,50	40,50	0,00	1	1,0000
Б_ОПШЗ_УУ	23	17	34,85	45,36	5,02	1	0,0251
Б_ОПШЗ_Н	23	17	35,08	45,16	4,71	1	0,0299
Б_ОПШЗ_П	23	17	39,11	41,70	1,03	1	0,3104

Утврђена је статистички значајна разлика (табела 40) између испитаника мушког и женског пола типичног развоја приликом употребе општих придевских заменица (укупно употребљених и нових).

14.2.3. Утицај разреда на употребу и функције одредбених речи

Статистички значајна разлика између испитаника различитих разреда постојала је у употреби одредбених речи у оквиру групе испитаника из школа за глуву и наглуву децу и групе испитаника типичног развоја ($p < 0,05$), док у групи глувих и наглувих испитаника из школа за децу типичног развоја није утврђена.

Табела 41– Утицај разреда на употребу одредбених речи у Е групи

Варијабле	Разред	Број испитаника	Mean Score	Shi - Square	DF	p
Б_ПРИД_УУ	V	6	26,34	18,15	3	0,0004
	VI	12	33,80			
	VII	10	31,94			
	VIII	12	33,80			
Б_ПРИД_Н	V	6	21,50	16,42	3	0,0009
	VI	12	9,38			
	VII	10	26,50			
	VIII	12	26,13			
Б_ПРИД_П	V	6	24,25	18,95	3	0,0003
	VI	12	9,042			
	VII	10	22,90			
	VIII	12	28,08			
Б_ПРИДЗ_УУ	V	6	27,67	11,89	3	0,0078
	VI	12	11,08			
	VII	10	24,55			
	VIII	12	22,96			
Б_ПРИДЗ_Н	V	6	27,75	12,58	3	0,0056
	VI	12	10,79			
	VII	10	23,15			
	VIII	12	24,38			
Б_ПРИДЗ_П	V	6	26,00	6,91	3	0,0750
	VI	12	14,08			
	VII	10	25,40			
	VIII	12	20,08			
Б_РЕДБ_УУ	V	6	15,00	9,73	3	0,0211
	VI	12	15,00			
	VII	10	23,50			
	VIII	12	26,25			
Б_РЕДБ_Н	V	6	15,17	9,06	3	0,0285
	VI	12	15,17			
	VII	10	24,25			
	VIII	12	25,38			
Б_РЕДБ_П	V	6	19,00	7,38	3	0,608
	VI	12	19,00			
	VII	10	19,00			
	VIII	12	24,00			

Статистички значајна разлика између испитаника различитих разреда постојала је у употреби одредбених речи у оквиру испитаника из школа за глуве и наглуве (табела 41). Разлике нису постојале само у поновљеној употреби придевских замница и редних бројева ($p > 0,05$).

Табела 42 – Утицај разреда на функције употребљених одредбених речи у Е групи

Варијабле	M.S. (V)	M.S. (VI)	M.S. (VII)	M.S. (VIII)	Shi – Sq.	DF	p
АФ_ПРИД_УУ	22,83	8,38	26,25	26,67	19,11	3	0,0003
АФ_ПРИД_Н	22,50	8,75	26,80	26,00	18,05	3	0,0004
АФ_ПРИД_П	21,58	9,50	24,15	27,92	18,37	3	0,0004
ПФ_ПРИД_УУ	22,25	15,96	22,45	22,54	2,76	3	0,4310
ПФ_ПРИД_Н	20,92	15,96	23,25	22,54	2,95	3	0,3991
ПФ_ПРИД_П	25,75	18,04	18,35	22,13	4,75	3	0,1908
АФ_ПРИДЗ_УУ	26,92	11,92	25,00	22,13	10,07	3	0,0180
АФ_ПРИДЗ_Н	27,92	11,21	23,30	23,75	11,69	3	0,0085
АФ_ПРИДЗ_П	26,83	13,88	25,15	20,08	7,46	3	0,0585
ПФ_ПРИДЗ_УУ	19,50	19,50	21,55	21,13	1,73	3	0,6305
ПФ_ПРИДЗ_Н	19,50	19,50	21,55	21,13	1,73	3	0,6305
ПФ_ПРИДЗ_П	20,0	20,0	20,0	20,0	3,00	3	0,3916
АФ_РЕДБ_УУ	15,50	15,50	23,95	25,13	7,98	3	0,0464
АФ_РЕДБ_Н	15,750	15,75	25,00	23,88	7,45	3	0,0588
АФ_РЕДБ_П	19,0	19,0	19,0	24,0	7,38	3	0,0608
ПФ_РЕДБ_УУ	20,50	20,50	20,50	20,50	0,00	3	1,0000
ПФ_РЕДБ_Н	20,50	20,50	20,50	20,50	0,00	3	1,0000
ПФ_РЕДБ_П	20,50	20,50	20,50	20,50	0,00	3	1,0000

Резултати истраживања који се односе на утицај разреда на функције употребљених одредбених речи у оквиру групе испитаника из школа за глуве и наглуве (табела 42) указују да статистички значајна разлика између ученика

различитих разреда постоји само када су у питању атрибутске функције одредбених речи (за придеве – укупно употребљене, нове и поновљене; за придевске заменице – укупно употребљене и нове, и за укупно употребљене редне бројеве).

Табела 43 - Утицај разреда на употребу придева у Е групи

Варијабле	V	VI	VII	VIII	M.S. (V)	M.S. (VI)	M.S. (VII)	M.S. (VIII)	Shi – Square	DF	p
Б_ОПИСПРИД_УУ	6	12	10	12	22,67	9,63	26,75	25,08	15,43	3	0,0015
Б_ОПИСПРИД_Н	6	12	10	12	22,17	10,04	27,05	24,67	14,52	3	0,0023
Б_ОПИСПРИД_П	6	12	10	12	23,92	9,75	22,35	28,00	17,77	3	0,0005
Б_ПРИСПРИД_УУ	6	12	10	12	22,33	19,00	21,10	20,58	1,78	3	0,6186
Б_ПРИСПРИД_Н	6	12	10	12	22,25	19,00	21,10	20,63	1,73	3	0,6314
Б_ПРИСПРИД_П	6	12	10	12	22,83	19,50	21,50	19,50	3,42	3	0,3311
Б_ГРАДПРИД_УУ	6	12	10	12	19,50	19,50	21,50	21,17	1,71	3	0,6346
Б_ГРАДПРИД_Н	6	12	10	12	19,50	19,50	21,50	21,17	1,71	3	0,6346
Б_ГРАДПРИД_П	6	12	10	12	20,50	20,50	20,50	20,50	0,00	3	1,0000
Б_ВРЕМПРИД_УУ	6	12	10	12	21,00	13,00	27,70	21,75	11,91	3	0,0077
Б_ВРЕМПРИД_Н	6	12	10	12	21,75	13,00	28,25	20,92	12,75	3	0,0052
Б_ВРЕМПРИД_П	6	12	10	12	18,50	18,50	20,50	23,50	4,88	3	0,1812
Б_МЕСПРИД_УУ	6	12	10	12	18,50	18,50	22,50	21,83	3,60	3	0,3079
Б_МЕСПРИД_Н	6	12	10	12	18,50	18,50	22,50	21,83	3,60	3	0,3079
Б_МЕСПРИД_П	6	12	10	12	20,50	20,50	20,50	20,50	0,00	3	1,0000
Б_ПРИДДРО_УУ	6	12	10	12	20,17	15,58	22,55	23,88	4,58	3	0,2053
Б_ПРИДДРО_Н	6	12	10	12	20,17	15,67	22,00	24,25	4,66	3	0,1984
Б_ПРИДДРО_П	6	12	10	12	22,92	19,50	21,45	19,50	3,49	3	0,3220

Из табеле 43 уочљиво је да постоји статистички значајна разлика између ученика различитих разреда при употреби описних придева (укупно употребљених, нових и поновљених), као и употребе временских придева (укупно употребљених и нових) у оквиру групе испитаника из школа за глуве и наглуве.

Табела 44 - Утицај разреда на употребу придевских заменица у Е групи

Варијабле	M.S. (V)	M.S. (VI)	M.S. (VII)	M.S. (VIII)	Shi.- Sq	DF	p
Б_ПИСВЗ_УУ	22,83	13,04	26,50	21,79	8,04	3	0,0451
Б_ПРИСВЗ_Н	21,17	11,83	23,20	26,58	11,31	3	0,0102
Б_ПРИСВЗ_П	23,50	15,71	26,20	19,04	5,27	3	0,1529
Б_ПОКЗ_УУ	31,17	11,50	21,45	23,38	15,58	3	0,0014
Б_ПОКЗ_Н	30,25	11,50	21,85	23,50	14,78	3	0,0020
Б_ПОКЗ_П	25,75	19,00	19,00	20,63	7,55	3	0,0564
Б_ОДУПЗ_УУ	26,08	20,21	23,40	15,58	5,49	3	0,1395
Б_ОДУПЗ_Н	26,08	20,21	23,40	15,58	5,49	3	0,1395
Б_ОДУПЗ_П	20,0	20,0	20,0	20,0	3,00	3	0,3916
Б_НЕОДЗ_УУ	21,75	18,50	22,40	20,30	2,54	3	0,4680
Б_НЕОДЗ_Н	21,58	18,50	22,60	20,21	2,71	3	0,4390
Б_НЕОДЗ_П	22,75	19,50	19,50	21,21	2,99	3	0,3924
Б_ОДРЗ_УУ	20,00	20,00	20,00	21,67	2,33	3	0,5062
Б_ОДРЗ_Н	20,00	20,00	20,00	21,67	2,33	3	0,5062
Б_ОДРЗ_П	20,50	20,50	20,50	20,50	0,00	3	1,0000
Б_ОПШЗ_УУ	28,67	12,50	17,10	27,25	17,24	3	0,0006
Б_ОПШЗ_Н	28,58	12,50	17,20	27,21	17,17	3	0,0007
Б_ОПШЗ_П	21,25	17,50	19,60	23,88	4,86	3	0,1822

На основу резултата приказаних у табели 44 можемо рећи да постоји статистички значајна разлика између ученика различитих разреда у употреби (укупних и нових) присвојних, показних и општих заменица у оквиру групе испитаника из школа за глуве и наглуве.

Табела 45 - Утицај разреда на употребу одредбених речи у Е1 групи

Варијабле	Разред	Број испитаника	Mean Score	Shi - Square	DF	p
Б_ПРИД_УУ	V	2	7,00	6,92	3	0,0747
	VI	4	7,75		3	
	VII	2	3,25		3	
	VIII	2	1,75		3	
Б_ПРИД_Н	V	2	6,50	6,20	3	0,1022
	VI	4	7,75		3	
	VII	2	3,75		3	
	VIII	2	1,75		3	
Б_ПРИД_П	V	2	6,00	5,89	3	0,1170
	VI	4	7,88		3	
	VII	2	2,00		3	
	VIII	2	3,75		3	
Б_ПРИДЗ_УУ	V	2	6,25	3,98	3	0,2641
	VI	4	6,75		3	
	VII	2	6,00		3	
	VIII	2	1,75		3	
Б_ПРИДЗ_Н	V	2	5,50	3,86	3	0,2768
	VI	4	7,12		3	
	VII	2	5,75		3	
	VIII	2	2,00		3	
Б_ПРИДЗ_П	V	2	7,25	4,20	3	0,2410
	VI	4	6,75		3	
	VII	2	4,75		3	
	VIII	2	2,00		3	
Б_РЕДБ_УУ	V	2	4,50	4,02	3	0,2592
	VI	4	6,63		3	
	VII	2	7,50		3	
	VIII	2	2,25		3	
Б_РЕДБ_Н	V	2	7,00	3,17	3	0,3662
	VI	4	6,25		3	
	VII	2	5,75		3	
	VIII	2	2,25		3	
Б_РЕДБ_П	V	2	4,50	4,62	3	0,2020
	VI	4	6,00		3	
	VII	2	8,50		3	
	VIII	2	2,50		3	

Непараметријски АНОВА тест показао је да не постоје статистички значајне разлике између ученика различитих разреда у употреби одредбених речи у оквиру групе глувих и наглувих испитаника из школа за децу типичног развоја (табела 45).

Табела 46 – Утицај разреда на функције употребљених одредбених речи у Е1 групи

Варијабле	M.S. (V)	M.S. (VI)	M.S. (II)	M.S. (VIII)	Shi – Sq.	DF	p
АФ_ПРИД_УУ	7,00	7,75	3,00	2,00	6,74	3	0,0808
АФ_ПРИД_Н	7,50	7,50	3,00	2,00	6,65	3	0,838
АФ_ПРИД_П	6,50	8,00	2,25	2,75	6,94	3	0,0738
ПФ_ПРИД_УУ	6,50	5,38	6,50	3,75	1,13	3	0,7694
ПФ_ПРИД_Н	5,50	5,75	7,25	3,25	1,83	3	0,6077
ПФ_ПРИД_П	8,25	4,25	5,50	5,25	2,45	3	0,4845
АФ_ПРИДЗ_УУ	7,00	7,00	4,50	2,00	4,36	3	0,2248
АФ_ПРИДЗ_Н	6,00	7,13	5,75	1,50	4,74	3	0,1918
АФ_ПРИДЗ_П	7,00	6,63	4,75	2,50	3,23	3	0,3579
ПФ_ПРИДЗ_УУ	5,00	6,25	5,00	5,00	1,50	3	0,6823
ПФ_ПРИДЗ_Н	5,00	6,25	5,00	5,00	1,50	3	0,6823
ПФ_ПРИДЗ_П	5,50	5,50	5,50	5,50	0,00	3	1,0000
АФ_РЕДБ_УУ	4,50	6,75	7,25	2,25	3,92	3	0,2702
АФ_РЕДБ_Н	7,00	6,38	5,50	2,25	3,23	3	0,3579
АФ_РЕДБ_П	4,50	6,00	8,50	2,50	4,62	3	0,2020
ПФ_РЕДБ_УУ	5,50	5,50	5,50	5,50	0,00	3	1,0000
ПФ_РЕДБ_Н	5,50	5,50	5,50	5,50	0,00	3	1,0000
ПФ_РЕДБ_П	5,50	5,50	5,50	5,50	0,00	3	1,0000

Статистички значајна разлика између ученика различитих разреда у функцији употребљених одредбених речи у оквиру групе глувих и наглувих испитаника из школа за децу типичног развоја није утврђена ($p > 0,05$; табела 46).

Табела 47 - Утицај разреда на употребу придева у Е1 групи

Варијабле	M.S. (V)	M.S. (VI)	M.S. (VII)	M.S. (VIII)	Shi – Square	DF	p
Б_ОПИСПРИД_УУ	5,50	7,75	4,50	2,00	5,10	3	0,1646
Б_ОПИСПРИД_Н	6,50	7,50	4,50	1,50	5,71	3	0,1268
Б_ОПИСПРИД_П	3,50	7,75	3,50	5,00	4,08	3	0,2526
Б_ПРИСПРИД_УУ	6,50	7,25	3,00	3,50	3,98	3	0,2632
Б_ПРИСПРИД_Н	6,50	7,25	3,00	3,50	4,01	3	0,2604
Б_ПРИСПРИД_П	7,25	5,63	4,50	4,50	2,26	3	0,5195
Б_ГРАДПРИД_УУ	6,50	6,50	4,00	4,00	2,57	3	0,4625
Б_ГРАДПРИД_Н	6,50	6,50	4,00	4,00	2,57	3	0,4625
Б_ГРАДПРИД_П	5,50	5,50	5,50	5,50	0,00	3	1,0000
Б_ВРЕМПРИД_УУ	7,00	6,88	2,75	4,00	3,52	3	0,3181
Б_ВРЕМПРИД_Н	5,75	7,25	2,75	4,50	3,54	3	0,3156
Б_ВРЕМПРИД_П	7,75	5,88	4,00	4,00	2,32	3	0,5094
Б_МЕСПРИД_УУ	4,50	5,88	4,50	6,75	1,71	3	0,6351
Б_МЕСПРИД_Н	4,50	5,75	4,50	7,00	1,97	3	0,5789
Б_МЕСПРИД_П	5,00	6,25	5,00	5,00	1,50	3	0,6823
Б_ПРИДДРО_УУ	9,00	5,50	3,00	4,50	4,36	3	0,2251
Б_ПРИДДРО_Н	7,50	5,50	4,50	4,50	1,38	3	0,7112
Б_ПРИДДРО_П	9,50	4,88	2,00	6,25	6,83	3	0,0775

Резултати из табеле 47 показују да не постоји статистички значајна разлика ($p > 0,05$) између испитаника различитих разреда у оквиру групе глувих и наглувих испитаника из школа за децу типичног развоја, када анализирамо употребу различитих врста придева.

Табела 48 - Утицај разреда на употребу придевских заменица у Е1 групи

Варијабле	M.S. (V)	M.S. (VI)	M.S. (VII)	M.S. (VIII)	Shi – Sq.	DF	p
Б_ПИСВЗ_УУ	6,75	6,88	3,75	3,25	2,98	3	0,3955
Б_ПРИСВЗ_Н	6,00	6,50	5,50	3,00	1,90	3	0,5933
Б_ПРИСВЗ_П	6,50	6,50	3,75	4,25	1,68	3	0,6405
Б_ПОКЗ_УУ	6,25	7,75	4,25	1,50	6,20	3	0,1022
Б_ПОКЗ_Н	6,00	6,88	5,50	2,25	3,24	3	0,3556
Б_ПОКЗ_П	6,25	7,38	4,50	2,00	4,72	3	0,1935
Б_ОДУПЗ_УУ	6,50	6,75	4,50	3,00	2,54	3	0,4675
Б_ОДУПЗ_Н	4,75	7,25	4,75	3,50	2,56	3	0,4640
Б_ОДУПЗ_П	7,00	6,75	4,50	2,50	3,40	3	0,3345
Б_НЕОДЗ_УУ	2,50	6,38	6,75	5,50	2,70	3	0,4395
Б_НЕОДЗ_Н	2,75	5,50	6,75	7,00	2,64	3	0,4502
Б_НЕОДЗ_П	3,50	6,88	6,75	3,50	3,70	3	0,2963
Б_ОДРЗ_УУ	5,00	5,00	7,50	5,00	4,00	3	0,2615
Б_ОДРЗ_Н	5,00	5,00	7,50	5,00	4,00	3	0,2615
Б_ОДРЗ_П	5,50	5,50	5,50	5,50	0,00	3	1,0000
Б_ОПШЗ_УУ	6,25	6,38	7,00	1,50	4,76	3	0,1906
Б_ОПШЗ_Н	4,50	7,13	7,25	1,50	5,70	3	0,1270
Б_ОПШЗ_П	7,25	5,63	7,00	2,00	4,06	3	0,2550

Разред се није показао као статистички значајна варијабла ($p > 0,05$) за употребу различитих врста придевских заменица у оквиру групе глувих и наглувих испитаника из школа за децу типичног развоја (табела 48).

Табела 49 - Утицај разреда на употребу одредбених речи у К групи

Варијабле	Разред	Број испитаника	Mean Score	Shi - Square	DF	p
Б_ПРИД_УУ	V	21	32,12	10,51	3	0,0147
	VI	22	33,32		3	
	VII	20	48,68		3	
	VIII	17	50,53		3	
Б_ПРИД_Н	V	21	29,57	13,99	3	0,0029
	VI	22	33,84		3	
	VII	20	48,63		3	
	VIII	17	53,06		3	
Б_ПРИД_П	V	21	39,81	0,70	3	0,8741
	VI	22	38,95		3	
	VII	20	44,13		3	
	VIII	17	39,09		3	
Б_ПРИДЗ_УУ	V	21	31,24	14,42	3	0,0024
	VI	22	32,34		3	
	VII	20	54,65		3	
	VIII	17	45,85		3	
Б_ПРИДЗ_Н	V	21	33,95	10,84	3	0,0126
	VI	22	32,05		3	
	VII	20	52,63		3	
	VIII	17	45,27		3	
Б_ПРИДЗ_П	V	21	31,14	12,91	3	0,0048
	VI	22	33,57		3	
	VII	20	54,00		3	
	VIII	17	45,15		3	
Б_РЕДБ_УУ	V	21	35,57	8,19	3	0,0423
	VI	22	35,05		3	
	VII	20	40,48		3	
	VIII	17	53,68		3	
Б_РЕДБ_Н	V	21	36,71	7,82	3	0,0499
	VI	22	36,75		3	
	VII	20	37,45		3	
	VIII	17	53,62		3	
Б_РЕДБ_П	V	21	36,81	5,10	3	0,1643
	VI	22	36,16		3	
	VII	20	44,53		3	
	VIII	17	45,94		3	

Непараметријски АНОВА тест показао је значајан утицај разреда на употребу одредбених речи у групи деце типичног развоја (табела 49), осим када су у питању поновљени придеви и редни бројеви ($p > 0,05$).

Табела 50– Утицај разреда на функције употребљених одредбених речи у К групи

Варијабле	M.S. (V)	M.S. (VI)	M.S. (VII)	M.S. (VIII)	Shi – Sq.	DF	p
АФ_ПРИД_УУ	31,98	35,05	50,25	46,62	8,79	3	0,0322
АФ_ПРИД_Н	30,43	35,68	49,75	48,29	10,05	3	0,0182
АФ_ПРИД_П	39,26	38,09	46,93	37,59	2,22	3	0,5281
ПФ_ПРИД_УУ	34,55	35,41	39,90	55,15	9,31	3	0,0255
ПФ_ПРИД_Н	34,05	35,34	40,40	55,27	9,70	3	0,0213
ПФ_ПРИД_П	40,10	39,00	37,78	46,15	2,72	3	0,4369
АФ_ПРИДЗ_УУ	28,76	30,43	56,48	49,24	21,43	3	<0,0001
АФ_ПРИДЗ_Н	30,43	31,05	54,78	48,38	17,26	3	0,0006
АФ_ПРИДЗ_П	30,71	31,59	54,88	47,21	16,24	3	0,0010
ПФ_ПРИДЗ_УУ	45,62	44,80	35,93	34,00	9,44	3	0,0240
ПФ_ПРИДЗ_Н	45,60	44,77	35,98	34,00	9,39	3	0,0246
ПФ_ПРИДЗ_П	41,41	41,32	39,50	39,50	1,75	3	0,6270
АФ_РЕДБ_УУ	32,60	36,55	41,28	54,47	9,90	3	0,0195
АФ_РЕДБ_Н	34,12	37,61	38,40	54,59	9,49	3	0,0235
АФ_РЕДБ_П	34,79	37,84	44,70	46,06	5,75	3	0,1246
ПФ_РЕДБ_УУ	43,31	39,50	39,50	39,50	5,69	3	0,1277
ПФ_РЕДБ_Н	43,31	39,50	39,50	39,50	5,69	3	0,1277
ПФ_РЕДБ_П	40,50	40,50	40,50	40,50	0,00	3	1,0000

Функција употребљених одредбених речи је статистички значајно варијала између разреда у групи деце типичног развоја (табела 50), осим када је била у питању атрибутивна функција поновљених придева и редних бројева, предикативна функција

поновљених свих врста одредбених речи и предикативна функција редних бројева (укупно употребљених и нових).

Табела 51 - Утицај разреда на употребу придева у К групи

Варијабле	M.S. (V)	M.S. (VI)	M.S. (VII)	M.S. (VIII)	Shi – Square	DF	p
Б_ОПИСПРИД_УУ	35,48	32,75	46,20	50,03	7,54	3	0,0565
Б_ОПИСПРИД_Н	32,88	33,66	46,88	51,27	9,38	3	0,0247
Б_ОПИСПРИД_П	45,62	35,20	39,60	42,09	2,43	3	0,4878
Б_ПРИСПРИД_УУ	37,21	37,05	39,35	50,38	9,26	3	0,0260
Б_ПРИСПРИД_Н	37,26	37,09	39,43	50,18	8,92	3	0,0304
Б_ПРИСПРИД_П	40,00	40,00	40,00	42,35	3,71	3	0,2950
Б_ГРАДПРИД_УУ	39,41	39,32	41,50	42,21	1,12	3	0,7733
Б_ГРАДПРИД_Н	39,41	39,32	41,50	42,21	1,12	3	0,7733
Б_ГРАДПРИД_П	40,50	40,50	40,50	40,50	0,00	3	1,0000
Б_ВРЕМПРИД_УУ	46,67	23,77	50,08	43,27	18,09	3	0,0004
Б_ВРЕМПРИД_Н	47,91	24,07	47,20	44,74	17,22	3	0,0006
Б_ВРЕМПРИД_П	40,36	34,55	48,38	39,12	7,83	3	0,0496
Б_МЕСПРИД_УУ	38,00	38,00	46,08	40,27	9,38	3	0,0247
Б_МЕСПРИД_Н	38,00	38,00	46,05	40,29	9,32	3	0,0253
Б_МЕСПРИД_П	40,0	40,0	42,0	40,0	3,00	3	0,3916
Б_ПРИДДРО_УУ	31,83	40,27	44,15	47,21	5,79	3	0,1222
Б_ПРИДДРО_Н	31,33	40,75	43,58	47,88	6,49	3	0,0901
Б_ПРИДДРО_П	39,41	39,32	43,50	39,85	2,16	3	0,5394

Између испитаника различитих разреда у групи деце типичног развоја постојале су статистички значајне разлике у броју укупно употребљених и нових присвојних, временских и месних придева; броју нових описних придева и поновљених временских придева (табела 51).

Табела 52 - Утицај разреда на употребу придевских заменица у К групи

Варијабле	M.S. (V)	M.S. (VI)	M.S. (VII)	M.S. (VIII)	Shi – Sq.	DF	p
Б_ПИСВЗ_УУ	36,17	39,89	46,65	39,41	2,21	3	0,5306
Б_ПРИСВЗ_Н	37,02	43,91	40,13	40,82	0,99	3	0,8031
Б_ПРИСВЗ_П	36,98	37,75	49,65	37,65	4,24	3	0,2371
Б_ПОКЗ_УУ	31,76	31,45	49,83	52,03	14,02	3	0,0029
Б_ПОКЗ_Н	32,24	27,80	55,18	49,88	20,94	3	0,0001
Б_ПОКЗ_П	34,14	39,68	38,93	51,27	6,74	3	0,0807
Б_ОДУПЗ_УУ	37,95	30,48	53,33	41,53	11,31	3	0,0101
Б_ОДУПЗ_Н	38,36	32,23	49,33	43,47	6,93	3	0,0743
Б_ОДУПЗ_П	37,69	30,89	53,38	41,27	14,85	3	0,0019
Б_НЕОДЗ_УУ	38,19	36,91	46,08	41,44	2,48	3	0,4785
Б_НЕОДЗ_Н	38,45	37,09	45,30	41,79	2,01	3	0,5698
Б_НЕОДЗ_П	38,00	38,00	45,95	40,41	9,08	3	0,0282
Б_ОДРЗ_УУ	40,00	40,00	40,00	42,35	3,71	3	0,2950
Б_ОДРЗ_Н	40,00	40,00	40,00	42,35	3,71	3	0,2950
Б_ОДРЗ_П	40,50	40,50	40,50	40,50	0,00	3	1,0000
Б_ОПШЗ_УУ	37,41	35,91	50,15	38,91	5,87	3	0,1181
Б_ОПШЗ_Н	38,55	36,18	49,30	38,15	4,97	3	0,1738
Б_ОПШЗ_П	37,00	38,77	45,15	41,59	5,98	3	0,1124

Непараметријски АНОВА тест показао је да постоје статистички значајне разлике између испитаника различитих разреда у групи деце типичног развоја, у употреби показних (укупних и нових), односно-упитних (укупних и поновљених) и неодређених (поновљених) заменица (табела 52).

14.2.4. Утицај типа амплификације на употребу и функције одредбених речи

Непараметријским АНОВА тестом утврђено је да тип примењене аудитивне амплификације није статистички значајано утицао на употребу и функције одредбених речи код глуве и наглуве деце.

Табела 53 – Утицај типа амплификације на употребу одредбених речи у Е групи

Варијабле	Тип амплиф.	N	Mean Score	Shi – Square	DF	P
Б_ПРИД_УУ	апарати	30	20,78	0,07	1	0,7902
	кох. имп.	10	19,65			
Б_ПРИД_Н	апарати	30	20,83	0,09	1	0,7541
	кох. имп.	10	19,50			
Б_ПРИД_П	апарати	30	20,70	0,04	1	0,8459
	кох. имп.	10	19,90			
Б_ПРИДЗ_УУ	апарати	30	20,98	0,21	1	0,6490
	кох. имп.	10	19,05			
Б_ПРИДЗ_Н	апарати	30	21,90	1,74	1	0,1866
	кох. имп.	10	16,30			
Б_ПРИДЗ_П	апарати	30	19,85	0,38	1	0,5368
.	кох. имп.	10	22,450			
Б_РЕДБ_УУ	апарати	30	20,050	0,23	1	0,6321
	кох. имп.	10	21,85			
Б_РЕДБ_Н	апарати	30	20,17	0,13	1	0,7197
	кох. имп.	10	21,50			
Б_РЕДБ_П	апарати	30	20,33	0,12	1	0,7322
.	кох. имп.	10	21,00			

Тип примењене аудитивне амплификације није показао статистички значајан утицај на употребу одредбених речи у групи деце из школа за глуве и наглуве (табела 53).

Табела 54 – Утицај типа амплификације на функције употребљених одредбених речи у Е групи

Варијабле	с.а.	к. и.	Mean Sc. (с.а.)	Mean Sc. (к.и.)	Shi – Sq.	DF	p
АФ_ПРИД_УУ	30	10	20,72	19,85	0,04	1	0,8383
АФ_ПРИД_Н	30	10	20,68	19,95	0,03	1	0,8629
АФ_ПРИД_П	30	10	20,45	20,65	0,00	1	0,9605
ПФ_ПРИД_УУ	30	10	21,17	18,50	0,42	1	0,5194
ПФ_ПРИД_Н	30	10	21,20	18,40	0,46	1	0,4959
ПФ_ПРИД_П	30	10	21,17	18,35	0,93	1	0,3355
АФ_ПРИДЗ_УУ	30	10	20,43	20,70	0,00	1	0,9500
АФ_ПРИДЗ_Н	30	10	21,35	17,95	0,65	1	0,4218
АФ_ПРИДЗ_П	30	10	19,72	22,85	0,56	1	0,4553
ПФ_ПРИДЗ_УУ	30	10	20,83	19,50	0,68	1	0,4083
ПФ_ПРИДЗ_Н	30	10	20,83	19,50	0,68	1	0,4083
ПФ_ПРИДЗ_П	30	10	20,67	20,00	0,33	1	0,5637
АФ_РЕДБ_УУ	30	10	19,88	22,35	0,44	1	0,5066
АФ_РЕДБ_Н	30	10	19,92	22,25	0,41	1	0,5228
АФ_РЕДБ_П	30	10	20,33	21,00	0,12	1	0,7322
ПФ_РЕДБ_УУ	30	10	20,50	20,50	0,00	1	1,000
ПФ_РЕДБ_Н	30	10	20,50	20,50	0,00	1	1,000
ПФ_РЕДБ_П	30	10	20,50	20,50	0,00	1	1,000

На основу резултата приказаних у табели 54 можемо рећи да примењени тип аудитивне амплификације није статистички значајно утицао на функције употребљених одредбених речи у групи деце из школа за глуве и наглуве.

Табела 55 - Утицај типа амплификације на употребу придева у Е групи

Варијабле	с.а.	к. и.	Mean Sc. (с.а.)	Mean Sc. (к.и.)	Shi - Square	DF	p
Б_ОПИСПРИД_УУ	30	10	20,67	20,00	0,03	1	0,8753
Б_ОПИСПРИД_Н	30	10	20,67	20,00	0,03	1	0,8753
Б_ОПИСПРИД_П	30	10	20,33	21,00	0,03	1	0,8687
Б_ПРИСПРИД_УУ	30	10	20,30	21,10	0,17	1	0,6816
Б_ПРИСПРИД_Н	30	10	20,30	21,10	0,17	1	0,6815
Б_ПРИСПРИД_П	30	10	20,17	21,50	0,68	1	0,4081
Б_ГРАДПРИД_УУ	30	10	20,17	21,50	0,68	1	0,4081
Б_ГРАДПРИД_Н	30	10	20,17	21,50	0,68	1	0,4081
Б_ГРАДПРИД_П	30	10	20,50	20,50	0,00	1	1,0000
Б_ВРЕМПРИД_УУ	30	10	20,27	21,20	0,06	1	0,8001
Б_ВРЕМПРИД_Н	30	10	20,17	21,50	0,13	1	0,7163
Б_ВРЕМПРИД_П	30	10	20,50	20,50	0,00	1	1,0000
Б_МЕСПРИД_УУ	30	10	20,47	20,60	0,00	1	0,9521
Б_МЕСПРИД_Н	30	10	20,47	20,60	0,00	1	0,9521
Б_МЕСПРИД_П	30	10	20,50	20,50	0,00	1	1,0000
Б_ПРИДДРО_УУ	30	10	21,32	18,05	0,78	1	0,3769
Б_ПРИДДРО_Н	30	10	21,27	18,20	0,70	1	0,4041
Б_ПРИДДРО_П	30	10	20,83	19,50	0,68	1	0,4083

Из табеле 55 можемо видети да примењени тип аудитивне амплификације није представљао статистички значајан фактор за употребу различитих врста придева у групи деце из школа за глуве и наглуве.

Табела 56 - Утицај типа амплификације на употребу придевских заменица у Е групи

Варијабле	с.а.	к. и.	Mean Sc. (с.а.)	Mean Sc. (к.и.)	Shi - Square	DF	p
Б_ПИСВЗ_УУ	30	10	19,88	22,35	0,34	1	0,5600
Б_ПРИСВЗ_Н	30	10	20,90	19,30	0,15	1	0,6959
Б_ПРИСВЗ_П	30	10	19,50	23,50	0,93	1	0,3347
Б_ПОКЗ_УУ	30	10	22,57	14,30	4,53	1	0,0333
Б_ПОКЗ_Н	30	10	22,53	14,40	4,40	1	0,0360
Б_ПОКЗ_П	30	10	21,0	19,0	1,05	1	0,3049
Б_ОДНУПИТЗ_УУ	30	10	21,32	18,05	0,78	1	0,3769
Б_ОДНУПИТЗ_Н	30	10	21,32	18,05	0,78	1	0,3769
Б_ОДНУПИТЗ_П	30	10	20,67	20,00	0,33	1	0,5637
Б_НЕОДЗ_УУ	30	10	19,87	22,40	1,30	1	0,2540
Б_НЕОДЗ_Н	30	10	19,80	22,60	1,59	1	0,2074
Б_НЕОДЗ_П	30	10	20,83	19,50	0,68	1	0,4083
Б_ОДРЗ_УУ	30	10	20,67	20,00	0,33	1	0,5637
Б_ОДРЗ_Н	30	10	20,67	20,00	0,33	1	0,5637
Б_ОДРЗ_П	30	10	20,50	20,50	0,00	1	1,0000
Б_ОПШЗ_УУ	30	10	21,63	17,10	1,45	1	0,2283
Б_ОПШЗ_Н	30	10	21,83	16,50	2,03	1	0,1548
Б_ОПШЗ_П	30	10	20,18	21,45	0,23	1	0,6327

Није забележена статистички значајна разлика између ученика са различитим типом аудитивне амплификације у употреби различитих врста придевских заменица у групи деце из школа за глуве и наглуве, осим када су у питању укупно употребљене и нове показне заменице ($p < 0,05$; табела 56).

Табела 57 - Утицај типа амплификације на употребу одредбених речи у Е1 групи

Варијабле	Тип амплиф.	N	Mean Score	Shi – Square	DF	P
Б_ПРИД_УУ	с. апарати	5	4,90	0,40	1	0,5296
	кох. имп.	5	6,10			
Б_ПРИД_Н	с. апарати	5	5,10	0,18	1	0,6752
	кох. имп.	5	5,90			
Б_ПРИД_П	с. апарати	5	5,10	0,18	1	0,6752
	кох. имп.	5	5,90			
Б_ПРИДЗ_УУ	с. апарати	5	5,60	0,01	1	0,9163
	кох. имп.	5	5,40			
Б_ПРИДЗ_Н	с.апарати	5	5,60	0,01	1	0,9166
	кох. имп.	5	5,40			
Б_ПРИДЗ_П	с. апарати	5	5,50	0,00	1	1,0000
.	кох. имп.	5	5,50			
Б_РЕДБ_УУ	с. апарати	5	5,20	0,10	1	0,7518
	кох. имп.	5	5,80			
Б_РЕДБ_Н	с. апарати	5	5,0	0,28	1	0,5947
	кох. имп.	5	6,0			
Б_РЕДБ_П	с. апарати	5	5,50	0,00	1	1,0000
.	кох. имп.	5	5,50			

Статистичка значајност није забележена ни када смо анализирали утицај примењеног типа аудитивне амплификације на употребу одредбених речи у групи глуве и наглуве деце из школа за децу типичног развоја (табела 57).

Табела 58 – Утицај типа амплификације на функције употребљених одредбених речи у Е1 групи

Варијабле	Тип амплифик.		Mean Sc. (с.а.)	Mean Sc. (к.и.)	Shi – Sq.	DF	p
	с.а.	к.и.					
АФ_ПРИД_УУ	5	5	5,0	6,0	0,27	1	0,6015
АФ_ПРИД_Н	5	5	5,20	5,80	0,09	1	0,7540
АФ_ПРИД_П	5	5	4,70	6,30	0,70	1	0,4020
ПФ_ПРИД_УУ	5	5	5,30	5,70	0,04	1	0,8330
ПФ_ПРИД_Н	5	5	5,0	6,0	0,28	1	0,5982
ПФ_ПРИД_П	5	5	5,80	5,20	0,10	1	0,7488
АФ_ПРИДЗ_УУ	5	5	5,80	5,20	0,09	1	0,7540
АФ_ПРИДЗ_Н	5	5	5,40	5,60	0,01	1	0,9166
АФ_ПРИДЗ_П	5	5	6,0	5,0	0,28	1	0,5959
ПФ_ПРИДЗ_УУ	5	5	5,0	6,0	1,00	1	0,3173
ПФ_ПРИДЗ_Н	5	5	5,0	6,0	1,00	1	0,3173
ПФ_ПРИДЗ_П	5	5	5,50	5,50	0,00	1	1,0000
АФ_РЕДБ_УУ	5	5	5,10	5,90	0,18	1	0,6742
АФ_РЕДБ_Н	5	5	4,90	6,10	0,41	1	0,5245
АФ_РЕДБ_П	5	5	5,50	5,50	0,00	1	1,0000
ПФ_РЕДБ_УУ	5	5	5,50	5,50	0,00	1	1,0000
ПФ_РЕДБ_Н	5	5	5,50	5,50	0,00	1	1,0000
ПФ_РЕДБ_П	5	5	5,50	5,50	0,00	1	1,0000

Функције употребљених одредбених речи у групи глуве и наглуве деце из школа за децу типичног развоја нису статистички значајно варирале између два примењена типа аудитивне амплификације (табела 58).

Табела 59 - Утицај типа амплификације на употребу придева у Е1 групи

Варијабле	Тип амплифик.		Mean Sc. (с.а.)	Mean Sc. (к.и.)	Shi - Square	DF	p
	с.а.	к. и.					
Б_ОПИСПРИД_УУ	5	5	5,20	5,80	0,09	1	0,7540
Б_ОПИСПРИД_Н	5	5	5,10	5,90	0,18	1	0,6752
Б_ОПИСПРИД_П	5	5	4,90	6,10	0,40	1	0,5271
Б_ПРИСПРИД_УУ	5	5	5,60	5,40	0,01	1	0,9147
Б_ПРИСПРИД_Н	5	5	5,70	5,30	0,05	1	0,8299
Б_ПРИСПРИД_П	5	5	5,60	5,40	0,02	1	0,8815
Б_ГРАДПРИД_УУ	5	5	5,0	6,0	0,43	1	0,5127
Б_ГРАДПРИД_Н	5	5	5,0	6,0	0,43	1	0,5127
Б_ГРАДПРИД_П	5	5	5,50	5,50	0,00	1	1,0000
Б_ВРЕМПРИД_УУ	5	5	6,0	5,0	0,28	1	0,5982
Б_ВРЕМПРИД_Н	5	5	5,10	5,90	0,19	1	0,6613
Б_ВРЕМПРИД_П	5	5	6,70	4,30	1,69	1	0,1931
Б_МЕСПРИД_УУ	5	5	5,40	5,60	0,02	1	0,8815
Б_МЕСПРИД_Н	5	5	5,50	5,50	0,00	1	1,0000
Б_МЕСПРИД_П	5	5	5,0	6,0	1,00	1	0,3173
Б_ПРИДДРО_УУ	5	5	6,60	4,40	1,35	1	0,2448
Б_ПРИДДРО_Н	5	5	7,20	3,80	3,31	1	0,0687
Б_ПРИДДРО_П	5	5	5,30	5,70	0,05	1	0,8299

Не постоји статистичка значајност између примењеног типа аудитивне амплификације за употребу различитих врста придева од стране испитаника у групи глуве и наглуве деце из школа за децу типичног развоја (табела 59).

Табела 60 - Утицај типа амплификације на употребу придевских заменица у Е1 групи

Варијабле	Тип амплифик.		Mean Sc. (с.а.)	Mean Sc. (к.и.)	Shi - Square	DF	p
	с.а.	к.и.					
Б_ПИСВЗ_УУ	5	5	5,90	5,10	0,18	1	0,6742
Б_ПРИСВЗ_Н	5	5	5,60	5,40	0,01	1	0,91585
Б_ПРИСВЗ_П	5	5	5,90	5,10	0,18	1	0,6742
Б_ПОКЗ_УУ	5	5	4,70	6,30	0,70	1	0,4020
Б_ПОКЗ_Н	5	5	5,10	5,90	0,18	1	0,6733
Б_ПОКЗ_П	5	5	4,40	6,60	1,37	1	0,2418
Б_ОДНУПИТЗ_УУ	5	5	6,60	4,40	1,35	1	0,2448
Б_ОДНУПИТЗ_Н	5	5	5,70	5,30	0,05	1	0,8310
Б_ОДНУПИТЗ_П	5	5	6,40	4,60	0,89	1	0,3443
Б_НЕОДЗ_УУ	5	5	6,0	5,0	0,28	1	0,5970
Б_НЕОДЗ_Н	5	5	6,40	4,60	0,94	1	0,3321
Б_НЕОДЗ_П	5	5	5,50	5,50	0,00	1	1,0000
Б_ОДРЗ_УУ	5	5	6,0	5,0	1,00	1	0,3173
Б_ОДРЗ_Н	5	5	6,0	5,0	1,00	1	0,3173
Б_ОДРЗ_П	5	5	5,50	5,50	0,00	1	1,0000
Б_ОПШЗ_УУ	5	5	4,0	7,0	2,63	1	01049
Б_ОПШЗ_Н	5	5	3,80	7,20	3,25	1	0,0714
Б_ОПШЗ_П	5	5	4,50	6,50	1,15	1	0,2827

Из табеле број 60 евидентно је да не постоји статистички значајна разлика између ученика са различитим типом аудитивне амплификације у употреби различитих врста придевских заменица у групи глуве и наглуве деце из школа за децу типичног развоја.

14.2.5. Утицај доминантног начина комуникације на употребу и функције одредбених речи

Непараметријским АНОВА тестом утврђено је да постоје статистички значајне разлике између испитаника у зависности од доминантног начина комуникације у групи деце из школа за глуве и наглуве и групи глуве и наглуве деце из школа за децу типичног развоја, када су у питању употреба и функције одредбених речи.

Табела 61 – Утицај доминантног начина комуникације на употребу одредбених речи у Е и Е1 групи

Варијабле	дом. облик комун.	N	Mean Score	Shi – Squa.	DF	P
Б_ПРИД_УУ	знаковни јез.	40	20,50	23,59	1	<0,0001
	говор	10	45,50			
Б_ПРИД_Н	знаковни јез.	40	20,59	22,79	1	<0,0001
	говор	10	45,15			
Б_ПРИД_П	знаковни јез.	40	20,78	21,81	1	<0,0001
	говор	10	44,40			
Б_ПРИДЗ_УУ	знаковни јез.	40	20,71	21,70	1	<0,0001
	говор	10	44,65			
Б_ПРИДЗ_Н	знаковни јез.	40	20,69	21,96	1	<0,0001
	говор	10	44,75			
Б_ПРИДЗ_П	знаковни јез.	40	20,95	19,78	1	<0,0001
.	говор	10	43,70			
Б_РЕДБ_УУ	знаковни јез.	40	21,08	21,05	1	<0,0001
	говор	10	43,20			
Б_РЕДБ_Н	знаковни јез.	40	21,00	22,08	1	<0,0001
	говор	10	43,50			
Б_РЕДБ_П	знаковни јез.	40	21,80	24,59	1	<0,0001
.	говор	10	40,30			

Непараметријски АНОВА тест показао је да постоје статистички значајне разлике између испитаника у зависности од доминантног начина комуникације у групи деце из школа за глуве и наглуве и групи глуве и наглуве деце из школа за децу типичног развоја, када је у питању употреба одредбених речи (табела 61). Код свих одредбених речи постојале су разлике на нивоу $p < 0,0001$.

Табела 62 – Утицај доминантног начина комуникације на функције употребљених одредбених речи у Е и Е1 групи

Варијабле	з.ј.	г	Mean Sc. (з.ј.)	Mean Sc. (г.)	Shi – Sq.	DF	p
АФ_ПРИД_УУ	40	10	20,59	45,15	22,84	1	<0,0001
АФ_ПРИД_Н	40	10	20,69	44,75	21,92	1	<0,0001
АФ_ПРИД_П	40	10	20,84	44,15	21,62	1	<0,0001
ПФ_ПРИД_УУ	40	10	21,40	41,90	16,33	1	<0,0001
ПФ_ПРИД_Н	40	10	21,53	41,40	15,47	1	<0,0001
ПФ_ПРИД_П	40	10	22,83	36,20	10,30	1	0,0013
АФ_ПРИДЗ_УУ	40	10	20,73	44,60	21,55	1	<0,0001
АФ_ПРИДЗ_Н	40	10	20,68	44,80	22,10	1	<0,0001
АФ_ПРИДЗ_П	40	10	21,00	43,50	19,40	1	<0,0001
ПФ_ПРИДЗ_УУ	40	10	25,26	26,45	0,31	1	0,5756
ПФ_ПРИДЗ_Н	40	10	25,26	26,45	0,31	1	0,5756
ПФ_ПРИДЗ_П	40	10	25,63	25,00	0,25	1	0,6171
АФ_РЕДБ_УУ	40	10	21,04	43,35	21,61	1	<0,0001
АФ_РЕДБ_Н	40	10	20,94	43,75	23,05	1	<0,0001
АФ_РЕДБ_П	40	10	21,80	40,30	24,59	1	<0,0001
ПФ_РЕДБ_УУ	40	10	20,50	20,50	0,00	1	1,0000
ПФ_РЕДБ_Н	40	10	20,50	20,50	0,00	1	1,0000
ПФ_РЕДБ_П	40	10	20,50	20,50	0,00	1	1,0000

Статистички значајна разлика између испитаника из школа за глуве и наглуве и глувих и наглувих испитаника из школа за децу типичног развоја чији се доминантан начин комуникације разликовао, постојала је и када је анализирана функција одредбених речи (табела 62). Разлике нису забележене само при употреби придевских заменица и редних бројева у предикативној функцији ($p > 0,05$).

Табела 63 - Утицај доминантног начина комуникације на употребу придева у Е и Е1 групи

Варијабле	з.ј.	г.	Mean Sc. (з.ј.)	Mean Sc. (г.)	Shi – Sq.	DF	p
Б_ОПИСПРИД_УУ	40	10	20,85	44,10	20,45	1	< 0,0001
Б_ОПИСПРИД_Н	40	10	21,03	43,40	18,94	1	< 0,0001
Б_ОПИСПРИД_П	40	10	21,43	41,80	16,64	1	< 0,0001
Б_ПРИСПРИД_УУ	40	10	21,34	42,15	29,11	1	< 0,0001
Б_ПРИСПРИД_Н	40	10	21,23	42,60	30,73	1	< 0,0001
Б_ПРИСПРИД_П	40	10	24,73	28,60	2,56	1	0,1099
Б_ГРАДПРИД_УУ	40	10	24,25	30,50	5,44	1	0,0196
Б_ГРАДПРИД_Н	40	10	24,25	30,50	5,44	1	0,0196
Б_ГРАДПРИД_П	40	10	20,50	20,50	0,00	1	1,0000
Б_ВРЕМПРИД_УУ	40	10	20,93	43,80	22,73	1	< 0,0001
Б_ВРЕМПРИД_Н	40	10	21,18	42,75	20,43	1	< 0,0001
Б_ВРЕМПРИД_П	40	10	21,70	40,70	24,31	1	< 0,0001
Б_МЕСПРИД_УУ	40	10	24,93	27,80	0,98	1	0,3228
Б_МЕСПРИД_Н	40	10	24,95	27,70	0,90	1	0,3441
Б_МЕСПРИД_П	40	10	25,00	27,50	4,00	1	0,0455
Б_ПРИДДРО_УУ	40	10	21,65	40,90	16,36	1	< 0,0001
Б_ПРИДДРО_Н	40	10	21,95	39,70	14,21	1	0,0002
Б_ПРИДДРО_П	40	10	22,31	38,25	21,33	1	< 0,0001

Утврђена је статистички значајна разлика између испитаника из школа за глуве и наглуве и глувих и наглувих испитаника из школа за децу типичног развоја чији су се доминантни начини комуникације разликовали, у погледу употребе различитих врста придева ($p < 0,05$; табела 63). Разлика није била статистички значајна приликом поновљене употребе присвојних и градивних придева и приликом употребе месних придева (укупних и нових).

Табела 64 - Утицај доминантног начина комуникације на употребу придевских заменица у Е и Е1 групи

Варијабле	з.ј.	г	Mean Sc. (з.ј.)	Mean Sc. (г.)	Shi – Sq.	DF	p
Б_ПИСВЗ_УУ	40	10	20,94	43,75	19,78	1	<0,0001
Б_ПРИСВЗ_Н	40	10	20,83	44,20	21,47	1	<0,0001
Б_ПРИСВЗ_П	40	10	21,64	40,95	14,48	1	0,0001
Б_ПОКЗ_УУ	40	10	21,31	42,25	18,35	1	<0,0001
Б_ПОКЗ_Н	40	10	21,81	40,25	14,28	1	0,0002
Б_ПОКЗ_П	40	10	21,20	42,70	31,07	1	<0,0001
Б_ОДНУПИТЗ_УУ	40	10	20,81	44,25	23,84	1	<0,0001
Б_ОДНУПИТЗ_Н	40	10	21,10	43,10	21,14	1	<0,0001
Б_ОДНУПИТЗ_П	40	10	21,04	43,35	38,42	1	<0,0001
Б_НЕОДЗ_УУ	40	10	21,99	39,55	20,73	1	<0,0001
Б_НЕОДЗ_Н	40	10	21,98	39,60	20,92	1	<0,0001
Б_НЕОДЗ_П	40	10	23,74	32,55	9,18	1	0,0024
Б_ОДРЗ_УУ	40	10	25,13	27,00	1,15	1	0,2839
Б_ОДРЗ_Н	40	10	25,13	27,00	1,15	1	0,2839
Б_ОДРЗ_П	40	10	25,50	25,50	0,00	1	1,0000
Б_ОПШЗ_УУ	40	10	21,69	40,75	15,72	1	<0,0001
Б_ОПШЗ_Н	40	10	21,63	41,00	16,34	1	<0,0001
Б_ОПШЗ_П	40	10	22,49	37,55	14,38	1	0,0001

Статистички значајна разлика утврђена је за употребу различитих врста придевских заменица у групи деце из школа за глуве и наглуве и глуве и наглуве деце из школа за децу типичног развоја, осим када су биле у питању одричне придевске заменице ($p > 0,05$; табела 64).

14.2.6. Утицај класе дужине ре/хабилитације на предшколском узрасту на употребу и функције одредбених речи

Непараметријским АНОВА тестом утврђено је да постоји статистички значајан утицај дужине примењеног ре/хабилитационог третмана на предшколском узрасту на употребу и функције одредбених речи у групи деце из школа за глуве и наглуве.

Табела 65 – Утицај класе дужине ре/хабилитације на предшколском узрасту на употребу одредбених речи у Е групи

Варијабле	Класа дуж. ре/хабил. на предш. узрасту	N	Mean Score	Shi - Square	DF	p
Б_ПРИД_УУ	I	16	14,56	9,44	2	0,0089
	II	17	22,03			
	III	7	30,36			
Б_ПРИД_Н	I	16	14,75	8,83	2	0,0121
	II	17	22,00			
	III	7	30,00			
Б_ПРИД_П	I	16	16,53	5,48	2	0,0647
	II	17	20,97			
	III	7	28,43			
Б_ПРИДЗ_УУ	I	16	14,63	7,78	2	0,0205
	II	17	22,91			
	III	7	28,07			
Б_ПРИДЗ_Н	I	16	15,06	7,11	2	0,0285
	II	17	22,41			
	III	7	28,29			
Б_ПРИДЗ_П	I	16	15,84	4,80	2	0,0906
	II	17	22,59			
	III	7	26,07			
Б_РЕДБ_УУ	I	16	15,38	6,69	2	0,0353
	II	17	23,53			
	III	7	24,86			
Б_РЕДБ_Н	I	16	15,56	6,58	2	0,0372
	II	17	23,06			
	III	7	25,57			
Б_РЕДБ_П	I	16	19,00	4,28	2	0,1178
	II	17	22,53			
	III	7	19,00			

На основу резултата истраживања представљених у табели 65 можемо рећи да је непараметријски АНОВА тест показао да постоји статистички значајан утицај дужине примењеног ре/хабилитационог третмана на предшколском узрасту на употребу придева, придевских заменица и редних бројева (укупних и нових) у групи деце из школа за глуве и наглуве ($p < 0,05$).

Табела 66 – Утицај класе дужине ре/хабилитације на предшколском узрасту на функције употребљених одредбених речи у Е групи

Варијабле	N (I)	N (II)	N (III)	Mean Score (I)	Mean Score (II)	Mean Score (III)	Shi - Square	DF	p
АФ_ПРИД_УУ	16	17	7	14,94	22,00	29,57	8,20	2	0,01651
АФ_ПРИД_Н	16	17	7	14,97	21,88	29,79	8,33	2	0,0156
АФ_ПРИД_П	16	17	7	17,19	21,74	25,07	2,84	2	0,2421
ПФ_ПРИД_УУ	16	17	7	14,94	21,56	30,64	9,61	2	0,0082
ПФ_ПРИД_Н	16	17	7	15,00	22,00	29,43	8,52	2	0,0141
ПФ_ПРИД_П	16	17	7	17,66	19,94	28,36	8,53	2	0,0140
АФ_ПРИДЗ_УУ	16	17	7	15,09	22,47	28,07	6,90	2	0,0318
АФ_ПРИДЗ_Н	16	17	7	15,25	22,03	28,79	7,16	2	0,0279
АФ_ПРИДЗ_П	16	17	7	15,81	22,32	26,79	5,18	2	0,0749
ПФ_ПРИДЗ_УУ	16	17	7	20,72	20,71	19,50	0,44	2	0,8045
ПФ_ПРИДЗ_Н	16	17	7	20,72	20,71	19,50	0,44	2	0,8045
ПФ_ПРИДЗ_П	16	17	7	20,00	21,18	20,00	1,35	2	0,5084
АФ_РЕДБ_УУ	16	17	7	15,88	23,91	22,79	5,57	2	0,0616
АФ_РЕДБ_Н	16	17	7	16,16	23,29	23,64	5,04	2	0,0806
АФ_РЕДБ_П	16	17	7	19,00	22,53	19,00	4,28	2	0,1178
ПФ_РЕДБ_УУ	16	17	7	20,50	20,50	20,50	0,00	2	1,0000
ПФ_РЕДБ_Н	16	17	7	20,50	20,50	20,50	0,00	2	1,0000
ПФ_РЕДБ_П	16	17	7	20,50	20,50	20,50	0,00	2	1,0000

Статистички значајна разлика између испитаника из школа за глуве и наглуве који су се разликовали у дужини примењеног ре/хабилитационог третмана на предшколском узрасту анализирана је и када су упитању функције одредбених речи (табела 66). Разлике су утврђене при употреби придева и придевских заменица (укупних и нових) у атрибутој функцији и предикативној функцији придева (укупних, нових и поновљених).

Табела 67 - Утицај класе дужине ре/хабилитације на предшколском узрасту на употребу придева у Е групи

Варијабле	N (I)	N (II)	N (III)	Mean Score (I)	Mean Score (II)	Mean Score (III)	Shi - Square	DF	p
Б_ОПИСПРИД_УУ	16	17	7	14,13	22,32	30,64	10,53	2	0,0052
Б_ОПИСПРИД_Н	16	17	7	14,28	22,21	30,57	10,18	2	0,0062
Б_ОПИСПРИД_П	16	17	7	15,84	21,35	29,07	7,16	2	0,0278
Б_ПРИСПРИД_УУ	16	17	7	20,25	21,35	19,00	1,02	2	0,6001
Б_ПРИСПРИД_Н	16	17	7	20,22	21,38	19,00	1,06	2	0,5882
Б_ПРИСПРИД_П	16	17	7	20,75	20,68	19,50	0,44	2	0,8034
Б_ГРАДПРИД_УУ	16	17	7	19,50	20,678	22,36	2,09	2	0,3522
Б_ГРАДПРИД_Н	16	17	7	19,50	20,68	22,36	2,09	2	0,3522
Б_ГРАДПРИД_П	16	17	7	20,50	20,50	20,50	0,00	2	1,0000
Б_ВРЕМПРИД_УУ	16	17	7	15,44	22,18	28,00	8,36	2	0,0153
Б_ВРЕМПРИД_Н	16	17	7	15,19	22,56	27,64	8,72	2	0,0128
Б_ВРЕМПРИД_П	16	17	7	19,75	19,68	24,21	3,17	2	0,2048
Б_МЕСПРИД_УУ	16	17	7	19,81	21,97	18,50	1,95	2	0,3765
Б_МЕСПРИД_Н	16	17	7	19,81	21,97	18,50	1,95	2	0,3765
Б_МЕСПРИД_П	16	17	7	20,50	20,50	20,50	0,00	2	1,0000
Б_ПРИДДРО_УУ	16	17	7	18,78	19,97	25,71	2,36	2	0,3066
Б_ПРИДДРО_Н	16	17	7	18,44	20,15	26,07	2,84	2	0,2421
Б_ПРИДДРО_П	16	17	7	20,72	20,71	19,50	0,44	2	0,8045

Између испитаника из школа за глуве и наглуве који су се разликовали у дужини примењеног ре/хабилитационог третмана на предшколском узрасту (табела 67) постојале су статистички значајне разлике само у броју употребљених описних придева (укупних, нових и поновљених) и временских придева (укупних и нових).

Табела 68 - Утицај класе дужине ре/хабилитације на предшколском узрасту на употребу придевских заменица у Е групи

Варијабле	N (I)	N (II)	N (III)	Mean Score (I)	Mean Score (II)	Mean Score (III)	Shi - Square	DF	p
Б_ПИСВЗ_УУ	16	17	7	15,63	22,32	27,21	5,60	2	0,0608
Б_ПРИСВЗ_Н	16	17	7	15,88	22,00	27,43	5,70	2	0,0578
Б_ПРИСВЗ_П	16	17	7	16,81	21,85	25,64	3,36	2	0,1860
Б_ПОКЗ_УУ	16	17	7	16,84	21,21	27,14	4,70	2	0,0956
Б_ПОКЗ_Н	16	17	7	16,81	20,97	27,79	5,25	2	0,0724
Б_ПОКЗ_П	16	17	7	20,22	21,38	19,00	1,06	2	0,5882
Б_ОДНУПИТЗ_УУ	16	17	7	21,16	19,91	20,43	0,13	2	0,9394
Б_ОДНУПИТЗ_Н	16	17	7	21,16	19,91	20,43	0,13	2	0,9394
Б_ОДНУПИТЗ_П	16	17	7	21,25	20,00	20,00	1,50	2	0,4724
Б_НЕОДЗ_УУ	16	17	7	19,84	20,79	21,29	0,34	2	0,8425
Б_НЕОДЗ_Н	16	17	7	19,78	20,79	21,43	0,81	2	0,4263
Б_НЕОДЗ_П	16	17	7	20,78	20,65	19,00	0,44	2	0,8014
Б_ОДРЗ_УУ	16	17	7	20,00	20,00	22,86	4,71	2	0,0947
Б_ОДРЗ_Н	16	17	7	20,00	20,00	22,86	4,71	2	0,0947
Б_ОДРЗ_П	16	17	7	20,50	20,50	20,50	0,00	2	1,0000
Б_ОПШЗ_УУ	16	17	7	17,13	21,77	25,14	3,39	2	0,1833
Б_ОПШЗ_Н	16	17	7	17,72	21,71	23,93	2,19	2	0,3345
Б_ОПШЗ_П	16	17	7	17,50	22,15	23,36	4,69	2	0,0957

На основу резултата из табеле 68 можемо рећи да не постоји статистички значајна разлика између испитаника из школа за глуве и наглуве који су се разликовали у дужини примењеног ре/хабилитационог третмана на предшколском узрасту, у погледу употребе различитих врста придевских заменица ($p > 0,05$).

14.3. Утицај испитиваних фактора (пола, разреда и класа дужине ре/хабилитације) на употребу и функције одредбених речи АНОВА тестом

14.3.1. Утицај пола на употребу и функције одредбених речи

Утицај пола на употребу и функције одредбених речи анализиран је АНОВА тестом само за испитанике типичног развоја, јер је непараметријским АНОВА тестом утврђена статистички значајна разлика између ученика различитог пола у употреби и функцијама одредбених речи само у оквиру ове групе испитаника.

Табела 69 - Утицај пола на употребу одредбених речи у К групи

Варијабла	df	Sum of Squares	Mean of Squares	F	p	Mean	
						женски	мушки
Б_ПРИД_УУ	1	614,24	614,24	9,59	0,0027	18,40 ^A	12,84 ^B
Б_ПРИД_Н	1	439,59	439,59	9,19	0,0033	15,67 ^A	10,97 ^B
Б_ПРИД_П	1	14,57	14,57	3,30	0,0733	2,72	1,86
Б_ПРИДЗ_УУ	1	196,97	196,97	4,92	0,0294	15,09 ^A	11,94 ^B
Б_ПРИДЗ_Н	1	48,99	48,99	4,18	0,0442	8,49 ^A	6,92 ^B
Б_ПРИДЗ_П	1	49,50	49,50	3,77	0,0557	6,60	5,03
Б_РЕДБ_УУ	1	9,18	9,18	3,34	0,0716	1,98	1,30
Б_РЕДБ_Н	1	4,23	4,23	2,76	0,1008	1,49	1,03
Б_РЕДБ_П	1	0,95	0,95	1,60	0,2093	0,49	0,27

Различитим словима (А, Б) су обележене просечне вредности између којих постоји статистички значајна разлика на нивоу $p < 0,05$.

Резултати АНОВА теста показују да су испитаници женског пола из школа за децу типичног развоја приликом писања састава користили већи број одредбених

речи, у односу на испитанике мушког пола (табела 69). Број укупно употребљених и нових придева и придевских заменица од стране девојчица био је статистички значајно већи ($p < 0,05$) у односу на испитанике мушког пола, за 5,56 и 4,70 односно 3,15 и 1,57.

Табела 70 – Утицај пола на функције употребљених одредбених речи у К групи

Варијабла	df	Sum of Squares	Mean of Squares	F	p	Mean	
						женски	мушки
АФ_ПРИД_УУ	1	190,18	190,18	5,13	0,0262	12,93 ^A	9,84 ^B
АФ_ПРИД_Н	1	127,85	127,85	4,97	0,0287	10,70 ^A	8,16 ^B
АФ_ПРИД_П	1	5,58	5,58	1,63	0,2057	2,23	1,70
ПФ_ПРИД_УУ	1	116,33	116,33	11,81	0,0009	5,42 ^A	3,00 ^B
ПФ_ПРИД_Н	1	99,07	99,07	11,33	0,0012	5,07 ^A	2,84 ^B
ПФ_ПРИД_П	1	0,69	0,69	2,18	0,1438	0,35	0,16
АФ_ПРИДЗ_УУ	1	201,80	201,80	5,16	0,0258	14,02 ^A	10,84 ^B
АФ_ПРИДЗ_Н	1	50,53	50,53	4,25	0,0425	7,84 ^A	6,24 ^B
АФ_ПРИДЗ_П	1	50,37	50,37	3,95	0,0505	6,19	4,59
ПФ_ПРИДЗ_УУ	1	0,02	0,02	0,08	0,7847	0,19	0,22
ПФ_ПРИДЗ_Н	1	0,01	0,01	0,08	0,7782	0,16	0,19
ПФ_ПРИДЗ_П	1	0,00	0,00	0,01	0,9156	0,02	0,03
АФ_РЕДБ_УУ	1	14,87	14,87	5,85	0,0179	2,00 ^A	1,13 ^B
АФ_РЕДБ_Н	1	6,45	6,45	4,43	0,0385	1,49 ^A	0,92 ^B
АФ_РЕДБ_П	1	1,73	1,73	3,15	0,0800	0,51	0,22
ПФ_РЕДБ_УУ	1	0,23	0,23	1,89	0,1726	0,00	0,11
ПФ_РЕДБ_Н	1	0,23	0,23	1,89	0,1726	0,00	0,11
ПФ_РЕДБ_П	-	-	-	-	-	-	-

Различитим словима (А, Б) су обележене просечне вредности између којих постоји статистички значајна разлика на нивоу $p < 0,05$.

На основу резултата АНОВА теста приказаних у табели 70 можемо рећи да су испитаници оба пола из школа за децу типичног развоја користили већи број

одредбених речи у атрибутој, него у предикативној функцији. Испитаници оба пола у највећем броју су користили придеве, затим придевске заменице, па редне бројеве. Запажена је и статистички значајна разлика између полова ($p < 0,05$) у корист девојчица када посматрамо атрибутивну функцију укупно употребљених и нових придева (девојчице су за 3,09, односно 2,54 боље), придевских заменица (девојчице су боље за 3,18; односно 1,6) и редних бројева (девојчице су боље за 0,87; односно 0,57) и предикативну функцију укупних и нових придева (девојчице су боље за 2,42; односно 2,23).

Табела 71 – Утицај пола на употребу придева у К групи

Варијабла	df	Sum of Squares	Mean of Squares	F	p	Mean	
						женски	мушки
Б_ОПИСПРИД_УУ	1	329,60	329,60	8,38	0,0049	12,39 ^A	8,32 ^B
Б_ОПИСПРИД_Н	1	246,38	246,38	8,42	0,0048	10,63 ^A	7,11 ^B
Б_ОПИСПРИД_П	1	5,46	5,46	2,34	0,1305	1,77	1,24
Б_ПРИСПРИД_УУ	1	0,13	0,13	0,60	0,4401	0,16	0,24
Б_ПРИСПРИД_Н	1	0,06	0,06	0,31	0,5772	0,16	0,22
Б_ПРИСПРИД_П	1	0,01	0,01	1,16	0,2838	0,00	0,03
Б_ГРАДПРИД_УУ	1	0,16	0,16	2,29	0,1341	0,12	0,03
Б_ГРАДПРИД_Н	1	0,16	0,16	2,29	0,1341	0,12	0,03
Б_ГРАДПРИД_П	-	-	-	-	-	-	-
Б_ВРЕМПРИД_УУ	1	0,08	0,08	0,04	0,8439	1,28	1,22
Б_ВРЕМПРИД_Н	1	0,50	0,50	0,53	0,4684	1,02	0,86
Б_ВРЕМПРИД_П	1	0,18	0,18	0,32	0,5748	0,25	0,35
Б_МЕСПРИД_УУ	1	0,23	0,23	1,03	0,3126	0,16	0,05
Б_МЕСПРИД_Н	1	0,08	0,08	0,58	0,4476	0,12	0,05
Б_МЕСПРИД_П	1	0,04	0,04	0,86	0,3569	0,05	0,00
Б_ПРИДДРО_УУ	1	0,09	0,09	0,09	0,7640	0,74	0,81
Б_ПРИДДРО_Н	1	0,06	0,06	0,09	0,7692	0,67	0,73
Б_ПРИДДРО_П	1	0,00	0,00	0,04	0,8504	0,07	0,08

Различитим словима (А, Б) су обележене просечне вредности између којих постоји статистички значајна разлика на нивоу $p < 0,05$.

Статистички значајна разлика ($p < 0,05$) између дечака и девојчица из школа за децу типичног развоја забележена је само при употреби описних придева (укупно употребљених и нових). Број укупно употребљених и нових описних придева од стране девојчица био је за 4,07 и 3,52 већи у односу на њихову употребу код дечака (табела 71).

Табела 72 – Утицај пола на употребу придевских заменица у К групи

Варијабла	df	Sum of Squares	Mean of Squares	F	p	Mean	
						женски	мушки
Б_ПРИСВЗ_УУ	1	33,31	33,31	2,94	0,0905	8,19	6,89
Б_ПРИСВЗ_Н	1	12,57	12,57	5,13	0,0263	3,93 ^A	3,13 ^B
Б_ПРИСВЗ_П	1	4,95	4,95	0,73	0,3945	4,25	3,76
Б_ПОКЗ_УУ	1	11,67	11,67	1,77	0,1874	3,44	2,67
Б_ПОКЗ_Н	1	1,59	1,59	0,68	0,4129	2,25	1,97
Б_ПОКЗ_П	1	4,65	4,65	2,32	0,1318	1,19	0,70
Б_ОДНУПИТЗ_УУ	1	5,15	5,15	1,29	0,2595	1,86	1,35
Б_ОДНУПИТЗ_Н	1	0,07	0,07	0,07	0,7968	0,98	0,92
Б_ОДНУПИТЗ_П	1	4,05	4,05	2,78	0,0993	0,88	0,43
Б_НЕОДЗ_УУ	1	0,34	0,34	0,31	0,5780	0,70	0,57
Б_НЕОДЗ_Н	1	0,18	0,18	0,32	0,5734	0,58	0,49
Б_НЕОДЗ_П	1	0,02	0,02	0,15	0,7036	0,12	0,08
Б_ОДРЗ_УУ	1	0,01	0,01	0,86	0,3569	0,02	0,00
Б_ОДРЗ_Н	1	0,01	0,01	0,86	0,3569	0,02	0,00
Б_ОДРЗ_П	-	-	-	-	-	-	-
Б_ОПШЗ_УУ	1	3,58	3,58	4,39	0,0394	0,88 ^A	0,46 ^B
Б_ОПШЗ_Н	1	1,98	1,98	3,90	0,0517	0,72	0,40
Б_ОПШЗ_П	1	0,23	0,23	1,56	0,2153	0,16	0,05

Различитим словима (А, Б) су обележене просечне вредности између којих постоји статистички значајна разлика на нивоу $p < 0,05$.

Резултати истраживања приказани у табели 72 показују да статистички значајна разлика ($p < 0,05$) између дечака и девојчица из школа за децу типичног развоја у употреби придевских заменица постоји само приликом употребе нових присвојних заменица (девојчице су за 0,8 боље од дечака) и укупне употребе општих придевских заменица. Број општих придевских заменица (укупно употребљених) био је готово 100% већи код девојчица, у односу на дечаке.

14.3.2. Утицај разреда на употребу и функције одредбених речи

АНОВА тестом је утврђено да се разред показао као статистички значајан фактор за употребу одредбених речи у групи деце која похађају школе за глуве и наглуве, као и у групи деце типичног развоја ($p < 0,05$).

Табела 73 – Утицај разреда на употребу одредбених речи у Е групи

Варијабла	df	Sum of Squares	Mean of Sq.	F	p	Mean			
						V	VI	VII	VIII
Б_ПРИД_УУ	3	1193,39	397,80	8,09	0,0003	10,00	1,83 ^A	14,40 ^B	14,08 ^B
Б_ПРИД_Н	3	781,53	260,51	7,45	0,0005	8,00	1,75 ^A	12,60 ^B	10,92 ^B
Б_ПРИД_П	3	57,79	19,26	6,07	0,0019	2,00	0,08 ^A	1,80	3,17 ^B
Б_ПРИДЗ_УУ	3	383,41	127,80	3,78	0,0186	9,83 ^B	2,33 ^A	9,40 ^B	8,17
Б_ПРИДЗ_Н	3	150,84	50,28	4,34	0,0104	6,17 ^A	1,25 ^B	5,20	5,25 ^A
Б_ПРИДЗ_П	3	59,63	19,88	2,46	0,0783	3,67	1,08	4,20	2,92
Б_РЕДБ_УУ	3	8,52	2,84	3,81	0,0181	0,17 ^A	0,17 ^A	0,70	1,25 ^B
Б_РЕДБ_Н	3	3,12	1,04	3,46	0,0263	0,17 ^A	0,17 ^A	0,70	0,75 ^B
Б_РЕДБ_П	3	2,10	0,70	2,80	0,0538	0,00	0,00	0,00	0,50

Различитим словима (А, Б) су обележене просечне вредности између којих постоји статистички значајна разлика на нивоу $p < 0,05$.

Испитаници из школа за глуве и наглуве највише су користили придеве, затим придевске заменице, па редне бројеве. Разред се показао као статистички значајан фактор ($p < 0,05$; табела 73) за употребу одредбених речи у овој испитиваној групи, осим када је у питању употреба придевских заменица и редних бројева

(поновљених). Најбоље резултате имали су ученици седмог разреда, а најлошије ученици шестог разреда. Ученици седмог разреда били су чак седам пута успешнији у употреби придева и редних бројева и четири пута успешнији у употреби придевских заменица у односу на ученике шестог разреда. Ученици осмог разреда били су бољи од ученика петог разреда када је у питању употреба придева и редних бројева, а лошији приликом употребе придевских заменица.

Табела 74 - Утицај разреда на функције употребљених одредбених речи у Е групи

Варијабла	df	Sum of Squares	Mean of Sq.	F	p	Mean			
						V	VI	VII	VIII
АФ_ПРИД_УУ	3	715,32	238,44	9,43	< 0,0001	7,83	1,00 ^A	11,10 ^B	10,08 ^B
АФ_ПРИД_Н	3	467,25	155,75	8,09	0,0003	6,33	1,00 ^A	9,50 ^B	7,92 ^B
АФ_ПРИД_П	3	30,41	10,14	5,93	0,0021	1,50	0,00 ^A	1,60 ^B	2,17 ^B
ПФ_ПРИД_УУ	3	67,00	22,33	1,81	0,1631	2,17	0,83	3,30	4,00
ПФ_ПРИД_Н	3	44,59	14,86	1,80	0,1645	1,67	0,75	3,20	3,00
ПФ_ПРИД_П	3	6,46	2,15	1,71	0,1822	0,50	0,08	0,10	1,00
АФ_ПРИДЗ_УУ	3	290,80	96,93	3,26	0,0324	8,83 ^A	2,33 ^B	8,70 ^A	7,00
АФ_ПРИДЗ_Н	3	101,44	33,81	3,65	0,0215	5,33 ^A	1,25 ^B	4,70 ^A	4,25
АФ_ПРИДЗ_П	3	55,35	18,45	2,29	0,0946	3,50	1,00	4,00	2,75
ПФ_ПРИДЗ_УУ	3	1,06	0,35	0,83	0,4866	0,00	0,00	0,40	0,08
ПФ_ПРИДЗ_Н	3	0,26	0,09	0,69	0,5663	0,00	0,00	0,20	0,08
ПФ_ПРИДЗ_П	3	0,30	0,10	1,00	0,4040	0,00	0,00	0,20	0,00
АФ_РЕДБ_УУ	3	6,26	2,09	3,19	0,0350	0,17 ^A	0,17 ^A	0,70 ^B	1,08
АФ_РЕДБ_Н	3	2,26	0,75	2,85	0,0510	0,17	0,17	0,70	0,58
АФ_РЕДБ_П	3	2,10	0,70	2,80	0,0538	0,00	0,00	0,00	0,50
ПФ_РЕДБ_УУ		-	-	-	-	-	-	-	-
ПФ_РЕДБ_Н		-	-	-	-	-	-	-	-
ПФ_РЕДБ_П		-	-	-	-	-	-	-	-

Различитим словима (А, Б) су обележене просечне вредности између којих постоји статистички значајна разлика на нивоу $p < 0,05$.

Испитаници из школа за глуве и наглуве користили су већи број одредбених речи у атрибутој, него у предикативној функцији. Разред се показао као

статистички значајан фактор ($p < 0,05$; табела 74) када је у питању атрибуцка функција придева (укупних, нових и поновљених), придевских заменица (укупних и нових) и редних бројева (укупних). Статистички значајна разлика забележена је између ученика VI и VII разреда и ученика VI и VIII разреда када је у питању атрибуцка функција придева. Ученици VII и VIII разреда су приближно десет пута успешнији у употреби придева у атрибуцкој функцији. Када анализирамо атрибуцке функције придевских заменица можемо рећи да је статистички значајна разлика уочена између ученика V и VI разреда и ученика VI и VII разреда, па су ученици V и VII разреда приближно четири пута успешнији од ученика VI разреда. Примећена је и статистички значајна разлика између ученика V и VII разреда и ученика VI и VII разреда, када је у питању атрибуцка функција редних бројева (ученици VII разреда су четири пута бољи).

Табела 75 - Утицај разреда на употребу придева у Е групи

Варијабла	df	Sum of Squares	Mean of Sq.	F	p	Mean			
						V	VI	VII	VIII
Б_ОПИСПРИД_УУ	3	656,25	218,75	7,06	0,0007	8,17	1,67 ^A	11,80 ^B	9,75 ^B
Б_ОПИСПРИД_Н	3	451,71	150,57	6,65	0,0011	6,83	1,58 ^A	10,40 ^B	7,42 ^B
Б_ОПИСПРИД_П	3	30,66	10,22	5,47	0,0034	1,33	0,83 ^A	1,40	2,33 ^B
Б_ПРИСПРИД_УУ	3	0,75	0,25	0,73	0,5416	0,33	0,00	0,300	0,08
Б_ПРИСПРИД_Н	3	0,25	0,08	0,56	0,6444	0,17	0,00	0,20	0,08
Б_ПРИСПРИД_П	3	0,17	0,05	1,15	0,3407	0,17	0,00	0,10	0,00
Б_ГРАДПРИД_УУ	3	0,08	0,03	0,55	0,6511	0,00	0,00	0,10	0,08
Б_ГРАДПРИД_Н	3	0,08	0,03	0,55	0,6511	0,00	0,00	0,10	0,08
Б_ГРАДПРИД_П	3	-	-	-	-	-	-	-	-
Б_ВРЕМПРИД_УУ	3	8,25	2,75	4,64	0,0077	0,50	0,00 ^A	1,20 ^B	0,75
Б_ВРЕМПРИД_Н	3	6,60	2,20	5,91	0,0022	0,50	0,00 ^A	1,10 ^B	0,50
Б_ВРЕМПРИД_П	3	0,45	0,15	1,71	0,1814	0,00	0,00	0,10	0,25
Б_МЕСПРИД_УУ	3	0,75	0,25	1,08	0,3707	0,00	0,00	0,30	0,25
Б_МЕСПРИД_Н	3	0,75	0,25	1,08	0,3707	0,00	0,00	0,30	0,25
Б_МЕСПРИД_П		-	-	-	-	-	-	-	-
Б_ПРИДДРО_УУ	3	3,34	1,11	1,16	0,3367	1,00	0,17	0,70	0,67
Б_ПРИДДРО_Н	3	1,57	0,52	1,52	0,2248	0,50	0,17	0,50	0,67
Б_ПРИДДРО_П	3	1,27	0,42	1,38	0,2650	0,50	0,00	0,20	0,00

Различитим словима (А, Б) су обележене просечне вредности између којих постоји статистички значајна разлика на нивоу $p < 0,05$.

Резултати употребе придева од стране деце из школа за глуве и наглуве (табела 75) говоре да постоји статистички значајна разлика ($p < 0,05$) између ученика различитих разреда у употреби описних (укупних, нових и поновљених) и временских придева (укупних и нових). Статистички значајна разлика утврђена је између ученика VI и VII разреда и ученика VI и VIII разреда када је у питању употреба описних и ученика VI и VII разреда када је у питању употреба временских придева. Ученици седмог разреда били су најуспешнији при употреби описних

придева (приближно седам пута успешнији у односу на ученике шестог разреда који су употребили најмање описних придева) и временских придева (које ученици шестог разреда нису употребљавали).

Табела 76 - Утицај разреда на употребу придевских заменица у Е групи

Варијабла	df	Sum of Squares	Mean of Sq.	F	p	Mean			
						V	VI	VII	VIII
Б_ПРИСВЗ_УУ	3	107,58	35,86	3,21	0,0343	4,00	1,92 ^A	6,30 ^B	4,50
Б_ПРИСВЗ_Н	3	20,70	6,90	3,25	0,0328	1,67	0,83 ^A	2,40	2,50 ^B
Б_ПРИСВЗ_П	3	44,35	14,78	3,04	0,0414	2,33	1,08 ^A	3,90 ^B	2,00
Б_ПОКЗ_УУ	3	32,92	10,97	7,22	0,0006	2,83 ^A	0,00 ^B	1,20	1,25
Б_ПОКЗ_Н	3	23,40	7,80	5,78	0,0025	2,33 ^A	0,00 ^B	1,20	1,17
Б_ПОКЗ_П	3	1,18	0,39	3,22	0,0342	0,50 ^A	0,00 ^B	0,00	0,08
Б_ОДНУПИТЗ_УУ	3	3,66	1,22	1,97	0,1363	0,83	0,42	0,90	0,17
Б_ОДНУПИТЗ_Н	3	2,98	0,99	2,10	0,1169	0,83	0,42	0,80	0,17
Б_ОДНУПИТЗ_П	3	0,07	0,02	1,00	0,4040	0,00	0,00	0,10	0,00
Б_НЕОДЗ_УУ	3	2,12	0,71	0,47	0,7074	0,33	0,00	0,40	0,58
Б_НЕОДЗ_Н	3	0,87	0,29	0,96	0,4206	0,17	0,00	0,40	0,17
Б_НЕОДЗ_П	3	1,35	0,45	0,68	0,5688	0,17	0,00	0,00	0,42
Б_ОДРЗ_УУ	3	0,06	0,02	0,76	0,5219	0,00	0,00	0,00	0,08
Б_ОДРЗ_Н	3	0,06	0,02	0,76	0,5219	0,00	0,00	0,00	0,08
Б_ОДРЗ_П		-	-	-	-	-	-	-	-
Б_ОПШЗ_УУ	3	21,45	7,15	4,75	0,0068	1,83 ^A	0,00 ^B	0,60	1,58 ^A
Б_ОПШЗ_Н	3	10,47	3,49	6,01	0,0020	1,17 ^A	0,00 ^B	0,40	1,17 ^A
Б_ОПШЗ_П	3	2,12	0,71	1,17	0,3358	0,67	0,00	0,20	0,42

Различитим словима (А, Б) су обележене просечне вредности између којих постоји статистички значајна разлика на нивоу $p < 0,05$.

Статистички значајна ($p < 0,05$; табела 76) разлика утврђена је између ученика различитих разреда из школа за глуве и наглуве, у употреби присвојних и показних придевских заменица (укупних, нових и поновљених) и општих придевских заменица (укупних и нових). Статистички значајна разлика забележена је између ученика VI и VII разреда када је у питању употреба присвојних придевских заменица (ученици VII

разреда су их употребили три пута више) и ученика V и VIII, у односу на ученике VI разреда када је у питању употреба показних и општих придевских заменица (ученици VI разреда ове врсте придевских заменица нису употребљавали).

Табела 77 - Утицај разреда на употребу одредбених речи у E1 групи

Варијабла	df	Sum of Squares	Mean of Sq.	F	p	Mean			
						V	VI	VII	VIII
Б_ПРИД_УУ	3	4432,75	1477,58	2,29	0,1789	29,00	67,50	35,50	77,75
Б_ПРИД_Н	3	2170,40	723,47	2,46	0,1600	21,50	52,50	30,00	56,50
Б_ПРИД_П	3	441,15	147,05	1,68	0,2684	7,50	15,00	5,50	21,25
Б_ПРИДЗ_УУ	3	1559,00	519,67	1,19	0,3904	18,50	52,00	38,00	49,50
Б_ПРИДЗ_Н	3	219,15	73,05	2,00	0,2157	11,00	18,50	20,00	23,75
Б_ПРИДЗ_П	3	773,15	257,72	1,03	0,4423	7,50	33,50	18,00	25,75
Б_РЕДБ_УУ	3	66,60	22,20	1,82	0,2431	2,00	6,50	9,50	8,00
Б_РЕДБ_Н	3	18,60	6,20	1,20	0,3869	1,50	5,00	4,50	5,00
Б_РЕДБ_П	3	23,40	7,80	2,46	0,1601	0,50	1,50	5,00	3,00

На основу резултата приказаних у табели 77 можемо рећи да се разред није показао као статистички значајан фактор за употребу одредбених речи у групи глуве и налуве деце из школа за децу типичног развоја ($p > 0,05$).

Табела 78 - Утицај разреда на функције употребљених одредбених речи у Е1 групи

Варијабла	df	Sum of Squares	Mean of Sq.	F	p	Mean			
						V	VI	VII	VIII
АФ_ПРИД_УУ	3	3509,35	1169,78	3,83	0,0759	21,50	55,50	23,50	62,75
АФ_ПРИД_Н	3	1564,75	521,58	4,05	0,0686	16,00	44,00	19,50	42,75
АФ_ПРИД_П	3	468,60	156,20	2,45	0,1617	5,50	11,50	4,00	20,00
ПФ_ПРИД_УУ	3	75,60	25,20	0,20	0,8921	7,50	12,00	12,00	15,00
ПФ_ПРИД_Н	3	100,15	33,38	0,36	0,7844	5,50	8,50	10,50	13,75
ПФ_ПРИД_П	3	7,15	2,38	0,60	0,6371	2,00	3,50	1,50	1,25
АФ_ПРИДЗ_УУ	3	1248,40	416,13	1,15	0,4038	16,50	47,00	32,50	43,50
АФ_ПРИДЗ_Н	3	200,75	66,92	2,34	0,1730	9,50	17,00	17,50	21,75
АФ_ПРИДЗ_П	3	587,00	195,67	0,97	0,4651	7,00	30,00	15,00	21,50
ПФ_ПРИДЗ_УУ	3	0,15	0,05	0,40	0,7583	0,00	0,00	0,00	0,25
ПФ_ПРИДЗ_Н	3	0,15	0,05	0,40	0,7583	0,00	0,00	0,00	0,25
ПФ_ПРИДЗ_П		-	-	-	-	-	-	-	-
АФ_РЕДБ_УУ	3	61,60	20,53	1,65	0,2744	2,00	6,50	9,00	8,00
АФ_РЕДБ_Н	3	18,40	6,13	1,13	0,4083	1,50	5,00	4,00	5,00
АФ_РЕДБ_П	3	23,40	7,80	2,46	0,1601	0,50	1,50	5,00	3,00
ПФ_РЕДБ_УУ		-	-	-	-	-	-	-	-
ПФ_РЕДБ_Н		-	-	-	-	-	-	-	-
ПФ_РЕДБ_П		-	-	-	-	-	-	-	-

Разред који похађају глува и наглува деца из школа за децу типичног развоја није статистички значајно утицао ($p > 0,05$) на функције употребљених одредбених речи (табела 78).

Табела 79 - Утицај разреда на употребу придева у Е1 групи

Варијабла	df	Sum of Squares	Mean of Sq.	F	p	Mean			
						V	VI	VII	VIII
Б_ОПИСПРИД_УУ	3	1118,60	372,87	1,66	0,2730	17,00	33,50	22,50	43,00
Б_ОПИСПРИД_Н	3	518,35	172,78	1,61	0,2842	12,00	29,50	18,50	29,25
Б_ОПИСПРИД_П	3	214,5	71,38	1,78	0,2510	5,00	4,00	4,00	13,75
Б_ПРИСПРИД_УУ	3	23,35	7,78	1,15	0,4039	1,00	5,00	1,00	3,25
Б_ПРИСПРИД_Н	3	11,60	3,87	1,25	0,3707	1,00	3,50	1,00	3,00
Б_ПРИСПРИД_П	3	3,15	1,05	1,20	0,3869	0,00	1,50	0,00	0,25
Б_ГРАДПРИД_УУ	3	0,60	0,20	0,80	0,5376	0,00	0,50	0,00	0,50
Б_ГРАДПРИД_Н	3	0,60	0,20	0,80	0,5376	0,00	0,50	0,00	0,50
Б_ГРАДПРИД_П		-	-	-	-	-	-	-	-
Б_ВРЕМПРИД_УУ	3	14,35	4,78	1,14	0,4069	3,00	5,00	2,50	5,25
Б_ВРЕМПРИД_Н	3	3,40	1,13	1,36	0,3415	2,00	2,0	1,50	3,00
Б_ВРЕМПРИД_П	3	4,35	1,45	0,57	0,6547	1,00	2,50	1,00	2,25
Б_МЕСПРИД_УУ	3	1,75	0,58	0,40	0,7583	1,00	0,00	0,00	0,75
Б_МЕСПРИД_Н	3	1,40	0,47	0,56	0,6607	1,00	0,00	0,00	0,50
Б_МЕСПРИД_П	3	0,15	0,05	0,40	0,7583	0,00	0,00	0,00	0,25
Б_ПРИДДРО_УУ	3	28,00	9,33	2,49	0,1576	2,50	6,50	1,50	3,50
Б_ПРИДДРО_Н	3	3,60	1,20	0,30	0,8247	1,50	3,00	1,50	2,50
Б_ПРИДДРО_П	3	13,40	4,47	8,93	0,0124	1,50	3,50 ^A	0,00 ^B	1,00 ^B

Различитим словима (А, Б) су обележене просечне вредности између којих постоји статистички значајна разлика на нивоу $p < 0,05$.

Резултати истраживања представљени у табели 79 говоре да је разред показао статистички значајан утицај ($p < 0,05$) само за употребу придева других односа (поновљених) у оквиру групе глуве и наглуве деце из школа за децу типичног развоја. Статистички значајна разлика забележена је између ученика VI и VII разреда и ученика VI и VIII разреда (ученици VII разреда нису употребљавали поновљено придеве других односа).

Табела 80 - Утицај разреда на употребу придевских заменица у Е1 групи

Варијабла	df	Sum of Squares	Mean of Sq.	F	p	Mean			
						V	VI	VII	VIII
Б_ПРИСВЗ_УУ	3	247,40	82,47	0,94	0,4769	11,00	24,50	11,50	18,00
Б_ПРИСВЗ_Н	3	13,00	4,33	0,67	0,6025	5,00	7,50	6,50	8,00
Б_ПРИСВЗ_П	3	178,40	59,47	1,06	0,4323	6,00	17,00	5,00	10,00
Б_ПОКЗ_УУ	3	109,15	36,38	2,98	0,1183	2,00	8,50	6,00	10,75
Б_ПОКЗ_Н	3	25,15	8,38	1,28	0,3629	1,50	5,00	4,00	5,75
Б_ПОКЗ_П	3	30,60	10,20	1,97	0,2193	0,50	3,50	2,00	5,00
Б_ОДНУПИТЗ_УУ	3	117,00	39,00	0,75	0,5598	3,00	12,50	7,50	11,00
Б_ОДНУПИТЗ_Н	3	7,00	2,33	0,93	0,4805	2,00	2,50	2,50	4,00
Б_ОДНУПИТЗ_П	3	88,00	29,33	0,76	0,5568	1,00	10,00	5,00	7,00
Б_НЕОДЗ_УУ	3	22,35	7,45	0,78	0,5464	2,00	0,50	5,00	3,25
Б_НЕОДЗ_Н	3	3,00	1,00	0,80	0,5376	2,00	0,50	2,00	1,50
Б_НЕОДЗ_П	3	13,35	4,45	1,00	0,4554	0,00	0,00	3,00	1,75
Б_ОДРЗ_УУ	3	0,40	0,13	1,60	0,2853	0,00	0,00	0,50	0,00
Б_ОДРЗ_Н	3	0,40	0,13	1,60	0,2853	0,00	0,00	0,50	0,00
Б_ОДРЗ_П		-	-	-	-	-	-	-	-
Б_ОПШЗ_УУ	3	62,40	20,80	4,80	0,0491	0,50 ^A	6,00	7,50 ^B	6,50
Б_ОПШЗ_Н	3	24,40	8,13	6,10	0,0297	0,50 ^A	3,00	4,50 ^B	4,50 ^B
Б_ОПШЗ_П	3	12,00	4,00	2,00	0,2156	0,00	3,00	3,00	2,00

Различитим словима (А, Б) су обележене просечне вредности између којих постоји статистички значајна разлика на нивоу $p < 0,05$.

Статистички значајан утицај ($p < 0,05$; табела 80) разреда на употребу придевских заменица у групи глуве и наглуве деце из школа за децу типичног развоја потврђен је само приликом употребе општих придевских заменица (укупних и нових). Статистички значајна разлика забележена је између ученика V и VII разреда када је у питању употреба укупних општих придевских заменица (ученици VII разреда су петнаест пута успешнији) и између ученика V и VII и V и VIII разреда када је у питању употреба нових општих придевских заменица (ученици VII и VIII разреда су девет пута успешнији).

Табела 81 - Утицај разреда на употребу одредбених речи у К групи

Варијабла	df	Sum of Squares	Mean of Sq.	F	p	Mean			
						V	VI	VII	VIII
Б_ПРИД_УУ	3	813,65	271,22	4,30	0,0074	12,62 ^A	13,41 ^A	17,75	20,65 ^B
Б_ПРИД_Н	3	766,45	255,48	5,70	0,0014	10,38 ^A	11,22 ^A	15,20	18,29 ^B
Б_ПРИД_П	3	1,63	0,54	0,12	0,9506	2,24	2,18	2,55	2,35
Б_ПРИДЗ_УУ	3	699,54	233,18	6,77	0,0004	10,90 ^A	11,09 ^A	17,80 ^B	15,41
Б_ПРИДЗ_Н	3	137,25	45,75	4,21	0,0082	6,62 ^A	6,54 ^A	9,55 ^B	8,65
Б_ПРИДЗ_П	3	218,20	72,73	6,47	0,0006	4,28 ^A	4,54 ^A	8,25 ^B	6,76
Б_РЕДБ_УУ	3	29,89	9,96	3,90	0,0119	1,33 ^A	1,23 ^A	1,50	2,82 ^B
Б_РЕДБ_Н	3	15,42	5,14	3,60	0,0172	1,09	1,04 ^A	1,00 ^A	2,12 ^B
Б_РЕДБ_П	3	3,37	1,12	1,96	0,1270	0,24	0,18	0,50	0,70

Различитим словима (А, Б) су обележене просечне вредности између којих постоји статистички значајна разлика на нивоу $p < 0,05$.

Разред се показао као статистички значајан фактор ($p < 0,05$, табела 81) за употребу одредбених речи у групи деце типичног развоја, осим када је у питању употреба придева и редних бројева (поновљених). Најбоље резултате постижу ученици старијих разреда. Када је у питању употреба придева и редних бројева, најбоље резултате имали су ученици осмог разреда (приближно су 1,6 пута бољи у употреби придева и два пута бољи у употреби редних бројева у односу на ученике V и VI разреда). Када је анализирана употреба придевских заменица, забележено је да су ученици седмог разреда приближно 1,6 пута бољи у односу на ученике V и VI разреда. Најлошији приликом употребе придева и придевских заменица били су ученици петог разреда, а приликом употребе редних бројева-ученици шестог разреда.

Табела 82 - Утицај разреда на функције употребљених одредбених речи у К групи

Варијабла	df	Sum of Squares	Mean of Sq.	F	p	Mean			
						V	VI	VII	VIII
АФ_ПРИД_УУ	3	319,40	106,47	2,93	0,0389	9,38 ^A	9,95	13,25	14,06 ^B
АФ_ПРИД_Н	3	285,17	95,06	391	0,0119	7,48 ^A	8,18	10,90	12,18 ^B
АФ_ПРИД_П	3	4,75	1,58	0,45	0,7190	1,90	1,77	2,40	1,88
ПФ_ПРИД_УУ	3	113,94	37,98	3,74	0,0145	3,28 ^A	3,45 ^A	4,50	6,41 ^B
ПФ_ПРИД_Н	3	99,03	33,01	3,68	0,0156	3,0 ^A	3,27 ^A	4,35	5,94 ^B
ПФ_ПРИД_П	3	1,14	0,38	1,19	0,3192	0,28	0,18	0,15	0,47
АФ_ПРИДЗ_УУ	3	904,03	301,34	9,76	<0,0001	9,28 ^A	9,68 ^A	16,95 ^B	15,12 ^B
АФ_ПРИДЗ_Н	3	205,60	68,53	6,75	0,0004	5,43 ^A	5,82 ^A	9,05 ^B	8,53 ^B
АФ_ПРИДЗ_П	3	250,72	83,57	7,99	0,0001	3,86 ^A	3,86 ^A	7,90 ^B	6,59
ПФ_ПРИДЗ_УУ	3	2,12	0,71	3,23	0,0271	0,38 ^A	0,32	0,05	0,00 ^B
ПФ_ПРИДЗ_Н	3	1,57	0,52	3,32	0,0242	0,33 ^A	0,27	0,05	0,00 ^B
ПФ_ПРИДЗ_П	3	0,04	0,01	0,57	0,6350	0,05	0,04	0,00	0,00
АФ_РЕДБ_УУ	3	34,41	11,47	4,88	0,0037	1,05 ^A	1,27 ^A	1,50	2,82 ^B
АФ_РЕДБ_Н	3	17,42	5,81	4,30	0,0074	0,90 ^A	1,04 ^A	1,00 ^A	2,12 ^B
АФ_РЕДБ_П	3	3,78	1,26	2,34	0,0799	0,14	0,23	0,50	0,70
ПФ_РЕДБ_УУ	3	0,56	0,19	1,54	0,2108	0,19	0,0	0,00	0,00
ПФ_РЕДБ_Н	3	0,56	0,19	1,54	0,108	0,19	0,00	0,00	0,00
ПФ_РЕДБ_П		-	-	-	-	-	-	-	-

Различитим словима (А, Б) су обележене просечне вредности између којих постоји статистички значајна разлика на нивоу $p < 0,05$.

Резултати приказани у табели број 82 говоре да су испитаници типичног развоја користили већи број одредбених речи у атрибутој, него у предикативној функцији. Разред је статистички значајно утицао ($p < 0,05$) на варирање функције употребљених одредбених речи у оквиру ове испитиване групе, осим када су у питању атрибутојска функција придева и редних бројева (поновљених), предикативна функција придева и придевских заменица (поновљених) и предикативна функција редних бројева (укупних, нових и поновљених). Ученици осмог разреда употребили су за 1,5 пута више придева у атрибутој функцији у односу на ученике петог разреда, а 1,9 пута више придева у

предикатској функцији у односу на ученике петог и шестог разреда. Када је у питању употреба придевских заменица у атрибутској функцији можемо рећи да су ученици виших разреда (VII и VIII) били за 1,5-1,9 пута успешнији у односу на ученике нижих разреда (V и VI). У употреби придевских заменица у предикативној функцији статистички су се значајно разликовали ученици V разреда (употребили су 0,38 придевских заменица у предикатској функцији) и ученици VIII разреда који нису употребљавали придевске заменице у предикатској функцији. Ученици осмог разреда употребили су статистички значајно више редних бројева у атрибутској функцији у односу на ученике V (2,8 пута више) и VI (2,2 пута више) разреда.

Табела 83 - Утицај разреда на употребу придева у K групи

Варијабла	df	Sum of Squares	Mean of Squares	F	p	Mean			
						V	VI	VII	VIII
Б_ОПИСПРИД_УУ	3	370,54	123,51	3,10	0,0316	8,90	8,41 ^A	11,65	13,88 ^B
Б_ОПИСПРИД_Н	3	324,72	108,24	3,73	0,0147	7,24 ^A	7,18 ^A	10,30	12,00 ^B
Б_ОПИСПРИД_П	3	4,85	1,62	0,67	0,5720	1,67	1,23	1,40	1,88
Б_ПРИСПРИД_УУ	3	2,39	0,79	4,20	0,0084	0,09 ^A	0,09 ^A	0,15	0,53 ^B
Б_ПРИСПРИД_Н	3	1,77	0,59	3,62	0,0168	0,09 ^A	0,09 ^A	0,15	0,47 ^B
Б_ПРИСПРИД_П	3	0,05	0,01	1,25	0,2987	0,00	0,00	0,00	0,00
Б_ГРАДПРИД_УУ	3	0,08	0,03	0,36	0,7800	0,05	0,04	0,10	0,12
Б_ГРАДПРИД_Н	3	0,08	0,03	0,36	0,7800	0,05	0,04	0,10	0,12
Б_ГРАДПРИД_П		-	-	-	-	-	-	-	-
Б_ВРЕМПРИД_УУ	3	26,69	8,89	5,19	0,0026	1,57 ^B	0,36 ^A	1,85 ^B	1,29
Б_ВРЕМПРИД_Н	3	14,18	4,73	6,03	0,0010	1,28 ^A	0,27 ^B	1,20 ^A	1,12 ^A
Б_ВРЕМПРИД_П	3	3,67	1,22	2,26	0,0878	0,28	0,09	0,65	0,18
Б_МЕСПРИД_УУ	3	2,25	0,75	3,62	0,0169	0,00 ^A	0,00 ^A	0,40 ^B	0,05
Б_МЕСПРИД_Н	3	1,25	0,41	3,45	0,0206	0,00 ^A	0,00 ^A	0,30 ^B	0,06
Б_МЕСПРИД_П	3	0,15	0,05	1,00	0,3976	0,00	0,00	0,10	0,00
Б_ПРИДДРО_УУ	3	6,36	2,12	2,32	0,0823	0,38	0,73	0,90	1,18
Б_ПРИДДРО_Н	3	5,84	1,95	3,03	0,0347	0,33 ^A	0,68	0,75	1,12 ^B
Б_ПРИДДРО_П	3	0,15	0,05	0,71	0,5473	0,05	0,04	0,15	0,06

Различитим словима (А, Б) су обележене просечне вредности између којих постоји статистички значајна разлика на нивоу $p < 0,05$.

Резултати употребе придева у групи деце типичног развоја (табела 83) говоре да постоји статистички значајна разлика ($p < 0,05$) између ученика различитих разреда у употреби описних, присвојних, временских и месних придева (укупних и нових) и придева других односа (нових). Ученици осмог разреда били су за 3,4 пута бољи у употреби нових придева других односа у односу на ученике петог разреда. Ученици осмог разреда су 1,7 пута бољи када је у питању употреба укупних и нових описних придева и преко пет пута бољи у употреби присвојних придева у односу на ученике петог и шестог разреда. Забележена је и статистички значајна предност ученика петог и седмог разреда, у односу на ученике шестог разреда у употреби временских придева (четири до пет пута више употребљених временских придева). При употреби месних придева уочили смо статистички значајну разлику између ученика седмог разреда (који су употребили 0,30-0,40 месних придева) и ученика петог и шестог разреда (који нису употребљавали месне придеве).

Табела 84 - Утицај разреда на употребу придевских заменица у К групи

Варијабла	df	Sum of Squares	Mean of Sq.	F	p	Mean			
						V	VI	VII	VIII
Б_ПРИСВЗ_УУ	3	48,04	16,01	1,40	0,2493	6,76	7,45	8,85	7,29
Б_ПРИСВЗ_Н	3	4,35	1,45	0,55	0,6479	3,28	3,91	3,50	3,53
Б_ПРИСВЗ_П	3	47,65	15,88	2,49	0,0664	3,48	3,54	5,35	3,76
Б_ПОКЗ_УУ	3	105,95	35,31	6,38	0,0006	2,05 ^A	2,09 ^A	3,80	4,2 ^B
Б_ПОКЗ_Н	3	47,82	15,94	8,85	<0,0001	1,57 ^A	1,27 ^A	3,05 ^B	2,82 ^B
Б_ПОКЗ_П	3	24,63	8,21	4,58	0,0053	0,48 ^A	0,82 ^A	0,75 ^A	2,00 ^B
Б_ОДНУПИТЗ_УУ	3	57,17	19,06	5,58	0,0016	1,19 ^A	0,68 ^A	2,90 ^B	1,88
Б_ОДНУПИТЗ_Н	3	8,54	2,85	3,12	0,0307	0,81	0,54 ^A	1,40 ^B	1,12
Б_ОДНУПИТЗ_П	3	21,95	7,31	5,82	0,0012	0,38 ^A	0,14 ^A	1,50 ^B	0,76
Б_НЕОДЗ_УУ	3	6,24	2,08	2,02	0,1179	0,43	0,36	1,05	0,76
Б_НЕОДЗ_Н	3	2,02	0,67	1,22	0,3072	0,43	0,36	0,75	0,65
Б_НЕОДЗ_П	3	1,23	0,41	2,62	0,0572	0,00	0,00	0,30	0,12
Б_ОДРЗ_УУ	3	0,05	0,01	1,25	0,2987	0,00	0,00	0,00	0,06
Б_ОДРЗ_Н	3	0,05	0,01	1,25	0,2987	0,00	0,00	0,00	0,06
Б_ОДРЗ_П		-	-	-	-	-	-	-	-
Б_ОПШЗ_УУ	3	7,13	2,38	3,01	0,0354	0,48 ^A	0,50	1,20 ^B	0,59
Б_ОПШЗ_Н	3	2,82	0,94	1,85	0,1460	0,48	0,45	0,90	0,47
Б_ОПШЗ_П	3	1,07	0,36	2,48	0,0676	0,00	0,04	0,30	0,12

Различитим словима (А, Б) су обележене просечне вредности између којих постоји статистички значајна разлика на нивоу $p < 0,05$.

Статистички значајан утицај разреда ($p < 0,05$; табела 84) утврђен је за употребу показних придевских заменица, односно-упитних придевских заменица (укупних и поновљених) и општих придевских заменица (укупних). Ученици седмог и осмог разреда били су готово два пута успешнији у употреби показних придевских заменица, у односу на ученике петог и шестог разреда. Ученици седмог разреда били су два до четири пута бољи у употреби односно-упитних придевских заменица, у односу на ученике петог и шестог разреда. Ученици седмог разреда су употребили

статистички значајно више општих придевских заменица, у односу на ученике петог разреда (2,5 пута више).

14.3.3. Утицај класа дужине ре/хабилитације на предшколском узрасту на употребу и функције одредбених речи

Анализу АНОВА тестом о утицају дужине ре/хабилитације на предшколском узрасту на употребу и функције одредбених речи код глуве и наглуве деце радили смо само у оквиру групе деце која похађају школе за глуве и наглуве. Оваква анализа није рађена за глуве и наглуве испитанике из школа за децу типичног развоја обухваћене нашим истраживањем, јер су сви испитаници из ове групе били укључени у ре/хабилитациони процес дужи од четири године у предшколском периоду, а њихов третман се наставља и кроз читаву основну школу.

Табела 85 - Утицај класе дужине ре/хабилитације на предшколском узрасту на употребу одредбених речи у Е групи

Варијабла	df	Sum of Sq.	Mean of Sq.	F	p	Mean		
						I	II	III
Б_ПРИД_УУ	2	721,01	360,50	5,95	0,0058	5,44 ^A	11,00	17,29 ^B
Б_ПРИД_Н	2	480,10	240,05	5,69	0,0070	4,44 ^A	9,24	14,00 ^B
Б_ПРИД_П	2	25,49	12,74	3,22	0,0514	1,00	1,76	3,28
Б_ПРИДЗ_УУ	2	83,20	41,60	1,02	0,3721	5,44	7,42	9,43
Б_ПРИДЗ_Н	2	31,95	15,97	1,10	0,3425	3,31	4,29	5,86
Б_ПРИДЗ_П	2	13,17	6,58	0,72	0,4922	2,12	3,12	3,57
Б_РЕДБ_УУ	2	5,50	2,75	3,41	0,0436	0,19 ^A	1,00 ^B	0,71
Б_РЕДБ_Н	2	2,23	1,11	3,51	0,0503	0,19	0,65	0,71
Б_РЕДБ_П	2	1,22	0,61	2,28	0,1165	0,00	0,35	0,00

Различитим словима (А, Б) су обележене просечне вредности између којих постоји статистички значајна разлика на нивоу $p < 0,05$.

У оквиру групе деце која похађају школе за глуве и наглуве, са повећањем дужине ре/хабилитације повећавао се и број употребљених одредбених речи (табела

85). Ипак, статистички значајна разлика између класа дужине ре/хабилитације на предшколском узрасту утврђена је за употребу одредбених речи, приликом употребе придева и редних бројева. Испитаници чија је дужина ре/хабилитације била преко 4 године користили су за 11, 85 више укупних придева и за 9,56 више нових придева, у односу на испитанике чија је ре/хабилитација трајала испод 2 године. Испитаници чија је дужина ре/хабилитације била 2-4 године користили су за 0,81 више редних бројева (укупних), у односу на испитанике чија је ре/хабилитација трајала краће од 2 године.

Табела 86 - Утицај класе дужине ре/хабилитације на предшколском узрасту на функције употребљених одредбених речи у Е групи

Варијабла	df	Sum of Squares	Mean of Squares	F	p	Mean		
						I	II	III
АФ_ПРИД_УУ	2	286,32	143,6	3,95	0,0278	4,37 ^A	8,18	11,71 ^B
АФ_ПРИД_Н	2	227,26	113,63	4,51	0,0177	3,50 ^A	6,65	10,14 ^B
АФ_ПРИД_П	2	4,27	2,14	0,90	0,4145	0,87	1,53	1,57
ПФ_ПРИД_УУ	2	100,48	50,24	4,52	0,0175	1,06 ^A	2,82	5,57 ^B
ПФ_ПРИД_Н	2	44,80	22,40	2,79	0,0743	1,00	2,59	3,86
ПФ_ПРИД_П	2	14,35	7,17	7,09	0,0025	0,06 ^A	0,23 ^A	1,71 ^B
АФ_ПРИДЗ_УУ	2	70,49	35,24	1,01	0,3737	5,06	6,41	8,86
АФ_ПРИДЗ_Н	2	26,89	13,44	1,22	0,3074	2,94	3,59	5,28
АФ_ПРИДЗ_П	2	11,98	5,99	0,67	0,5202	2,06	2,82	3,57
ПФ_ПРИДЗ_УУ	2	0,38	0,19	0,44	0,6487	0,06	0,23	0,00
ПФ_ПРИДЗ_Н	2	0,07	0,04	0,29	0,7526	0,06	0,12	0,00
ПФ_ПРИДЗ_П	2	0,13	0,07	0,66	0,5204	0,00	0,12	0,00
АФ_РЕДБ_УУ	2	4,68	2,34	3,45	0,0422	0,19 ^A	0,94 ^B	0,57
АФ_РЕДБ_Н	2	1,50	0,75	2,71	0,0796	0,19	0,59	0,57
АФ_РЕДБ_П	2	1,22	0,61	2,28	0,1165	0,00	0,35	0,00
ПФ_РЕДБ_УУ		-	-	-	-	-	-	-
ПФ_РЕДБ_Н		-	-	-	-	-	-	-
ПФ_РЕДБ_П		-	-	-	-	-	-	-

Различитим словима (А, Б) су обележене просечне вредности између којих постоји статистички значајна разлика на нивоу $p < 0,05$.

На основу резултата приказаних у табели 86 можемо рећи да су испитаници из школа за глуве и наглуве без обзира на дужину примењене ре/хабилитације користили већи број одредбених речи у атрибутој, него у предикативној функцији. Утврђена је статистички значајна разлика између класа дужине ре/хабилитације на предшколском узрасту за атрибутоку функцију придева (укупних и нових), предикатску функцију придева (укупних и поновљених) и атрибутоку функцију редних бројева (укупних). Испитаници чија је дужина ре/хабилитације на предшколском узрасту била преко 4 године користили су за 7,34 више придева у атрибутој функцији (укупних), за 6,64 више придева у атрибутој функцији (нових) и за 4,51 придева у предикативној функцији (укупних), у односу на испитанике чија је ре/хабилитација на предшколском узрасту трајала испод 2 године. Испитаници чија је дужина ре/хабилитације на предшколском узрасту била 2-4 године користили су за 1,65 више придева у предикативној функцији (поновљених) и за 0,75 више редних бројева у атрибутој функцији (укупних), у односу на испитанике чија је ре/хабилитација на предшколском узрасту трајала краће од 2 године.

Табела 87 - Утицај класе дужине ре/хабилитације на предшколском узрасту на употребу придева у Е групи

Варијабла	df	Sum of Squares	Mean of Sq.	F	p	Mean		
						I	II	III
Б_ОПИСПРИД_УУ	2	461,70	230,85	6,52	0,0038	3,94 ^A	8,70	13,28 ^B
Б_ОПИСПРИД_Н	2	320,24	160,12	6,26	0,0046	3,25 ^A	7,29	11,00 ^B
Б_ОПИСПРИД_П	2	12,99	6,49	2,83	0,0720	0,69	1,41	2,28
Б_ПРИСПРИД_УУ	2	0,29	0,14	0,42	0,6598	0,12	0,23	0,00
Б_ПРИСПРИД_Н	2	0,19	0,09	0,66	0,5246	0,06	0,18	0,00
Б_ПРИСПРИД_П	2	0,02	0,01	0,21	0,8116	0,06	0,06	0,00
Б_ГРАДПРИД_УУ	2	0,10	0,05	1,05	0,3615	0,00	0,06	0,14
Б_ГРАДПРИД_Н	2	0,10	0,05	1,05	0,3615	0,00	0,06	0,14
Б_ГРАДПРИД_П		-	-	-	-	-	-	-
Б_ВРЕМПРИД_УУ	2	6,20	3,10	4,91	0,0129	0,19 ^A	0,70	1,28 ^B
Б_ВРЕМПРИД_Н	2	4,37	2,18	5,17	0,0105	0,12 ^A	0,65	1,00 ^B
Б_ВРЕМПРИД_П	2	0,29	0,15	1,64	0,2082	0,06	0,06	0,28
Б_МЕСПРИД_УУ	2	0,29	0,14	0,61	0,5479	0,12	0,23	0,00
Б_МЕСПРИД_Н	2	0,29	0,14	0,61	0,5479	0,12	0,23	0,00
Б_МЕСПРИД_П		-	-	-	-	-	-	-
Б_ПРИДДРО_УУ	2	0,53	0,26	0,26	0,7713	0,44	0,65	0,71
Б_ПРИДДРО_Н	2	0,80	0,40	1,13	0,3346	0,31	0,47	0,71
Б_ПРИДДРО_П	2	0,15	0,08	0,23	0,7927	0,12	0,18	0,00

Различитим словима (А, Б) су обележене просечне вредности између којих постоји статистички значајна разлика на нивоу $p < 0,05$.

Статистички значајна разлика ($p < 0,05$; табела 87) између испитаника из школа за глуве и наглуве чија је дужина ре/хабилитације на предшколском узрасту била изнад 4 године и испитаника чија је ре/хабилитација у овом узрасту трајала краће од 2 године забележена је само код употребе описних и временских придева (укупних и нових). Испитаници чија је дужина ре/хабилитације на предшколском узрасту била преко 4 године користили су за 9,34 више описних придева (укупних), за 7,75 више описних придева (нових), за 1,09 више временских придева (укупних) и за 0,88 више

временских придева (нових), у односу на испитанике чија је ре/хабилитација у овом узрасту трајала краће од 2 године.

Табела 88 - Утицај класе дужине ре/хабилитације на предшколском узрасту на употребу придевских заменица у Е групи

Варијабла	df	Sum of Squares	Mean of Squares	F	p	Mean		
						I	II	III
Б_ПРИСВЗ_УУ	2	23,05	11,53	0,88	0,4247	3,25	4,41	5,28
Б_ПРИСВЗ_Н	2	3,68	1,84	0,73	0,4890	1,56	1,88	2,43
Б_ПРИСВЗ_П	2	8,97	4,48	0,79	0,4621	1,69	2,53	2,86
Б_ПОКЗ_УУ	2	5,67	2,84	1,28	0,2896	0,69	1,23	1,71
Б_ПОКЗ_Н	2	5,88	2,94	1,65	0,2068	0,62	1,06	1,71
Б_ПОКЗ_П	2	0,19	0,09	0,66	0,5246	0,06	0,18	0,00
Б_ОДНУПИТЗ_УУ	2	0,27	0,14	0,20	0,8210	0,62	0,47	0,43
Б_ОДНУПИТЗ_Н	2	0,11	0,06	0,11	0,9006	0,56	0,47	0,43
Б_ОДНУПИТЗ_П	2	0,04	0,02	0,74	0,4840	0,06	0,00	0,00
Б_НЕОДЗ_УУ	2	0,35	0,17	0,11	0,8919	0,44	0,23	0,28
Б_НЕОДЗ_Н	2	0,12	0,06	0,20	0,8197	0,12	0,18	0,28
Б_НЕОДЗ_П	2	0,72	0,36	0,55	0,5831	0,31	0,06	0,00
Б_ОДРЗ_УУ	2	0,12	0,06	2,54	0,0922	0,00	0,00	0,14
Б_ОДРЗ_Н	2	0,12	0,06	2,54	0,0922	0,00	0,00	0,14
Б_ОДРЗ_П		-	-	-	-	-	-	-
Б_ОПШЗ_УУ	2	7,01	3,50	1,89	0,1654	0,44	1,06	1,57
Б_ОПШЗ_Н	2	1,05	0,52	0,64	0,5324	0,44	0,70	0,86
Б_ОПШЗ_П	2	2,66	1,33	2,31	0,1131	0,00	0,35	0,71

Различитим словима (А, Б) су обележене просечне вредности између којих постоји статистички значајна разлика на нивоу $p < 0,05$.

На основу резултата истраживања приказаних у табели 88 видљиво је да класа дужине ре/хабилитације на предшколском узрасту није представљала статистички значајан фактор ($p > 0,05$) за употребу придевских заменица у групи деце из школа за глуве и наглуве.

14.4. Утицај групе испитаника на употребу и функцију одредбених речи применом ГЛМ процедуре

Резултати ГЛМ анализе показали су статистички значајан утицај групе на употребу и функције одредбених речи (табела 89).

Табела 89 - Утицај групе на употребу одредбених речи

Варијабла	df	Sum of Squares	Mean of Sq.	F	p	LSMean		
						E	E1	K
Б_ПРИД_УУ	2	18538,38	9269,19	69,70	<0,0001	9,88 ^{A,a}	57,50 ^б	15,83 ^Б
Б_ПРИД_Н	2	10029,42	5014,71	62,79	<0,0001	8,15 ^{Aa,a}	43,40 ^б	13,50 ^{Бб}
Б_ПРИД_П	2	1333,30	666,65	56,58	<0,0001	1,72 ^a	14,10 ^б	2,32 ^a
Б_ПРИДЗ_УУ	2	9537,61	4768,81	66,55	<0,0001	6,97 ^a	41,50 ^б	13,64 ^ц
Б_ПРИДЗ_Н	2	1863,46	931,73	60,11	<0,0001	4,17 ^a	19,40 ^б	7,76 ^ц
Б_ПРИДЗ_П	2	2998,88	1499,44	51,58	<0,0001	2,80 ^{A,a}	22,10 ^б	5,87 ^{Б,a}
Б_РЕДБ_УУ	2	306,24	153,12	48,76	<0,0001	0,62 ^{Aa,a}	6,80 ^б	1,66 ^{Бб,б}
Б_РЕДБ_Н	2	111,10	55,55	37,62	<0,0001	0,47 ^{Aa,a}	4,20 ^б	1,27 ^{Бб,б}
Б_РЕДБ_П	2	49,98	24,99	31,58	<0,0001	0,15 ^a	2,60 ^б	0,39 ^a

Различитим словима су обележене просечне вредности најмањих квадрата између којих постоји статистички значајна разлика на нивоу $p < 0,05$ (А, Б); $p < 0,01$ (Аа, Бб); $p < 0,001$ (а, б, ц).

Највећи број придева (укупно употребљених, нових и поновљених) био је употребљен од стране глуве и наглуве деце која су похађала школе за децу типичног развоја, и он је био значајно већи ($p < 0,001$; +47,62; 35,25 и 12,38) у односу на резултате деце из школа за глуве и наглуве, као и у односу на резултате деце уредног развоја (+41,67; 29,9 и 11,78). Када је у питању употреба придевских заменица и редних бројева, слично као и код придева, глува и наглува деца из школа за децу типичног развоја су их значајно више користила ($p < 0,001$) приликом писања састава, у односу на децу из школа за глуве и наглуве (придевских заменица +34,53; 15,23 и 19,3; а редних бројева +6,18; 3,73 и 2,45), али и у односу на децу типичног развоја (придевских заменица +27,86; 11,64 и 16,23; а редних бројева +5,14; 2,93 и 2,21).

Поређењем резултата деце из школа за глуве и наглуве и деце типичног развоја утврђено је да су деца типичног развоја у већој мери користила одредбене речи, у односу на другу групу испитиване деце (за укупно употребљене придеве +5,95; за укупно употребљене придевске заменице +6,67 и за укупно употребљене редне бројеве +1,04).

Табела 90 - Утицај групе на функције одредбених речи

Варијабла	df	Sum of Squares	Mean of Squares	F	p	LSMean		
						E	E1	K
АФ_ПРИД_УУ	2	11853,82	5926,91	74,93	<0,0001	7,27 ^{A,a}	45,20 ^б	11,50 ^{Б,a}
АФ_ПРИД_Н	2	5940,17	2970,09	66,98	<0,0001	6,00 ^{A,a}	33,00 ^б	9,52 ^{Б,a}
АФ_ПРИД_П	2	1021,56	510,78	53,32	<0,0001	1,27 ^a	12,20 ^б	1,99 ^a
ПФ_ПРИД_УУ	2	754,49	377,25	21,54	<0,0001	2,60 ^a	12,30 ^б	4,30 ^a
ПФ_ПРИД_Н	2	542,66	271,33	19,37	<0,0001	2,17 ^{A,a}	10,40 ^б	4,04 ^{Б,a}
ПФ_ПРИД_П	2	23,84	11,92	14,00	<0,0001	0,42 ^a	1,90 ^б	0,26 ^a
АФ_ПРИДЗ_УУ	2	7345,83	3672,91	58,04	<0,0001	6,30 ^a	36,60 ^б	12,55 ^ц
АФ_ПРИДЗ_Н	2	1555,20	777,60	55,32	<0,0001	3,62 ^a	17,50 ^б	7,10 ^ц
АФ_ПРИДЗ_П	2	2145,38	1072,69	42,77	<0,0001	2,65 ^{A,a}	19,00 ^б	5,45 ^{Б,a}
ПФ_ПРИДЗ_УУ	2	0,20	0,10	0,36	0,7016	0,12	0,10	0,20
ПФ_ПРИДЗ_Н	2	0,28	0,14	0,93	0,3958	0,07	0,10	0,17
ПФ_ПРИДЗ_П	2	0,03	0,01	0,29	0,7471	0,05	0,00	0,02
АФ_РЕДБ_УУ	2	301,35	150,68	50,48	<0,0001	0,57 ^{Aa,a}	6,70 ^б	1,60 ^{Бб,a}
АФ_РЕДБ_Н	2	108,17	54,09	37,61	<0,0001	0,42 ^{Aa,a}	4,10 ^б	1,22 ^{Бб,a}
АФ_РЕДБ_П	2	50,18	25,09	32,43	<0,0001	0,15 ^a	2,60 ^б	0,37 ^a
ПФ_РЕДБ_УУ	2	0,08	0,04	0,50	0,6087	0,00	0,00	0,05
ПФ_РЕДБ_Н	2	0,08	0,04	0,50	0,6087	0,00	0,00	0,05
ПФ_РЕДБ_П	-	-	-	-	-	-	-	-

Различитим словима су обележене просечне вредности најмањих квадрата између којих постоји статистички значајна разлика на нивоу $p < 0,05$ (А, Б); $p < 0,01$ (Аa, Бб); $p < 0,001$ (a, б, ц).

На основу резултата приказаних у табели 90 можемо рећи да је ГЛМ анализом потврђен статистички значајан утицај групе на атрибутску и предикативну функцију употребљених придева (укупних, нових и поновљених) и атрибутску функцију придевских заменица и редних бројева (укупних, нових и поновљених). Глува и наглува деца из школа за децу типичног развоја употребила су више придева, придевских заменица и редних бројева у атрибутској функцији, и придева у предикативној функцији, у односу на децу из школа за глуве и наглуве (укупно употребљених придева у атрибутској функцији +37,93; укупно употребљених придевских заменица у атрибутској функцији +30,3; укупно употребљених редних бројева у атрибутској функцији +6,13 и укупно употребљених придева у предикатској функцији +9,7). Глува и наглува деца из школа за децу типичног развоја употребила су и укупно више придева у атрибутској и предикативној функцији (+33,8 и 8,00) и придевских заменица и редних бројева у атрибутској функцији (+24,05 и 5,1), у односу на децу типичног развоја. Испитаници типичног развоја били су успешнији од испитаника из школа за глуве и наглуве (употребили су више придева у атрибутској и предикативној функцији (+4,23 и 1,7) и више придевских заменица и редних бројева у атрибутској функцији (+6,25 и 1,03).

Табела 91 - Утицај групе на употребу придева

Варијабла	df	Sum of Sq.	Mean of Squares	F	p	LSMean		
						E	E1	K
Б_ОПИСПРИД_УУ	2	4799,43	2399,72	39,92	<0,0001	7,60 ^a	31,80 ^b	10,51 ^a
Б_ОПИСПРИД_Н	2	2434,82	1217,41	31,17	<0,0001	6,32 ^a	23,70 ^b	9,00 ^a
Б_ОПИСПРИД_П	2	410,90	205,45	35,22	<0,0001	1,27 ^a	8,10 ^b	1,52 ^a
Б_ПРИСПРИД_УУ	2	58,53	29,26	39,54	<0,0001	0,15 ^a	2,70 ^b	0,20 ^a
Б_ПРИСПРИД_Н	2	42,54	21,27	54,15	<0,0001	0,10 ^a	2,30 ^b	0,19 ^a
Б_ПРИСПРИД_П	2	1,33	0,67	7,51	0,0008	0,05 ^{Aa}	0,40 ^{Bb,a}	0,01 ^b
Б_ГРАДПРИД_УУ	2	0,52	0,26	3,45	0,0347	0,05 ^A	0,30 ^B	0,07 ^A
Б_ГРАДПРИД_Н	2	0,52	0,26	3,45	0,0347	0,05 ^A	0,30 ^B	0,08 ^A
Б_ГРАДПРИД_П								
Б_ВРЕМПРИД_УУ	2	103,83	51,91	29,15	<0,0001	0,60 ^{A,a}	4,20 ^b	1,25 ^{B,a}
Б_ВРЕМПРИД_Н	2	29,03	14,51	18,04	<0,0001	0,50 ^{A,a}	2,40 ^b	0,95 ^{B,a}
Б_ВРЕМПРИД_П	2	23,72	11,86	22,15	<0,0001	0,10 ^a	1,80 ^b	0,30 ^a
Б_МЕСПРИД_УУ	2	1,33	0,67	2,26	0,1089	0,15	0,50	0,11
Б_МЕСПРИД_Н	2	0,89	0,44	2,18	0,1171	0,15	0,40	0,09
Б_МЕСПРИД_П	2	0,08	0,04	1,06	0,3504	0,00	0,10	0,02
Б_ПРИДДРО_УУ	2	73,00	36,50	28,23	<0,0001	0,57 ^a	3,50 ^b	0,77 ^a
Б_ПРИДДРО_Н	2	24,81	12,40	16,36	<0,0001	0,45 ^a	2,20 ^b	0,70 ^a
Б_ПРИДДРО_П	2	15,87	7,93	29,35	<0,0001	0,12 ^a	1,40 ^b	0,07 ^a

Различитим словима су обележене просечне вредности најмањих квадрата између којих постоји статистички значајна разлика на нивоу $p < 0,05$ (А, Б); $p < 0,01$ (Аа, Бб); $p < 0,001$ (а, б).

ГЛМ анализом забележена је статистички значајна разлика између испитаника из школа за глуве и наглуве, глувих и наглувих испитаника из школа за децу типичног развоја и испитаника типичног развоја приликом употребе различитих врста придева (укупних, нових и поновљених), осим када су у питању месни придеви (табела 91). Глуви и наглуви ученици из школа за децу типичног развоја били су успешнији од ученика из школа за глуве и наглуве приликом употребе описних (+24,2), присвојних (+2,55), градивних (+0,25), временских придева (+3,6) и придева

других односа (+2,93). Глуви и наглуви испитаници из школа за децу типичног развоја били су успешнији и у односу на испитанике типичног развоја када је у питању употреба различитих врста придева (+21,29-за описне придеве, +2,5-за присвојне придеве, +0,23-за градивне придеве, +2,95-за временске придеве, +2,73-за придеве других односа). Када поредимо резултате деце из школа глуве и наглуве и резултате испитаника типичног развоја, можемо рећи да су испитаници типичног развоја били успешнији у употреби различитих врста придева (+2,91-описних придева; +0,05-присвојних придева; +0,02-градивних придева; +0,65-временских придева и +0,2-придева других односа).

Табела 92 - Утицај групе на употребу придевских заменица

Варијабла	df	Sum of Squares	Mean of Sq.	F	p	LSMean		
						E	E1	K
Б_ПРИСВЗ_УУ	2	1280,00	640,00	36,96	<0,0001	4,10 ^a	16,60 ^b	7,59 ^u
Б_ПРИСВЗ_Н	2	226,51	113,26	40,77	<0,0001	1,85 ^a	7,00 ^b	3,56 ^u
Б_ПРИСВЗ_П	2	435,04	217,52	21,82	<0,0001	2,25 ^{A,a}	9,60 ^b	4,02 ^{B,a}
Б_ПОКЗ_УУ	2	352,54	176,27	28,11	<0,0001	1,10 ^a	7,60 ^b	3,09 ^u
Б_ПОКЗ_Н	2	98,57	49,29	19,49	<0,0001	1,00 ^{Aa,a}	4,40 ^b	2,12 ^{Bb,a}
Б_ПОКЗ_П	2	78,69	39,34	21,91	<0,0001	0,10 ^{Aa,a}	3,20 ^b	0,96 ^{Bb,a}
Б_ОДНУПИТЗ_УУ	2	585,50	292,75	48,24	<0,0001	0,52 ^a	9,00 ^b	1,62 ^a
Б_ОДНУПИТЗ_Н	2	50,08	25,04	26,54	<0,0001	0,50 ^a	3,00 ^b	0,95 ^a
Б_ОДНУПИТЗ_П	2	294,74	147,37	42,68	<0,0001	0,02 ^a	6,00 ^b	0,67 ^a
Б_НЕОДЗ_УУ	2	50,03	25,01	14,38	<0,0001	0,32 ^a	2,80 ^b	0,64 ^a
Б_НЕОДЗ_Н	2	13,34	7,17	13,76	<0,0001	0,17 ^{Aa,a}	1,50 ^b	0,54 ^{Bb,a}
Б_НЕОДЗ_П	2	12,99	6,50	10,52	<0,0001	0,15 ^a	1,30 ^b	0,10 ^a
Б_ОДРЗ_УУ	2	0,07	0,03	1,51	0,2239	0,02	0,10	0,01
Б_ОДРЗ_Н	2	0,07	0,03	1,51	0,2239	0,02	0,10	0,01
Б_ОДРЗ_П								
Б_ОПШЗ_УУ	2	200,08	100,04	54,96	<0,0001	0,90 ^a	5,40 ^b	0,69 ^a
Б_ОПШЗ_Н	2	72,87	36,43	43,93	<0,0001	0,62 ^a	3,40 ^b	0,57 ^a
Б_ОПШЗ_П	2	31,73	15,86	33,60	<0,0001	0,27 ^a	2,00 ^b	0,11 ^a

Различитим словима су обележене просечне вредности најмањих квадрата између којих постоји статистички значајна разлика на нивоу $p < 0,05$ (А, Б); $p < 0,01$ (Аа, Бб); $p < 0,001$ (а, б, ц).

На основу резултата ГЛМ анализе представљених у табели 92 можемо уочити да постоји статистички значајна разлика између испитаника из школа за глуве и наглуве, глувих и наглувих испитаника из школа за децу типичног развоја и испитаника типичног развоја када је у питању употреба различитих врста придевских заменица (укупних, нових и поновљених), осим у употреби одричних придевских заменица. Глуви и наглуви испитаници из школа за децу типичног развоја били су успешнији од испитаника из школа за глуве и наглуве приликом употребе присвојних (+12,5), показних (+6,5), односно-упитних (+8,48), неодређених (+2,48) и општих придевских заменица (+4,5). Глуви и наглуви испитаници из школа за децу типичног развоја били су успешнији и у односу на испитанике типичног развоја када је у питању употреба различитих врста придевских заменица (+9,01-за присвојне, +4,51-за показне, +7,38-за односно-упитне, +2,16-за неодређене, +4,71-за опште придевске заменице). Када поредимо резултате испитаника из школа за глуве и наглуве и резултате испитаника типичног развоја, можемо рећи да су испитаници типичног развоја били успешнији у употреби различитих врста придевских заменица (+3,49-присвојне заменице; +1,99-показне заменице; +1,1-односно-упитне заменице; +0,32-неодређене заменице), осим у употреби општих придевских заменица (којих је за 0,21 било више код глувих и наглувих ученика).

15. ДИСКУСИЈА

15.1. Употреба и функције одредбених речи код деце из школа за глуве и наглуве

Деца старијег основношколског узраста која похађају школе за глуве и наглуве употребила су највећи број придева, затим придевских заменица, а најмање редних бројева (нпр. *Мишљење да преселимо **други** град мени не допада. Неби волела да преселимо **другу** кућу...*). Овакав резултат је очекиван и у потпуности одговара фреквентности употребе придева, придевских заменица и редних бројева у језику и говору глуве и наглуве деце. Када је у питању употреба речи (укупно употребљене, нове и поновљене), просечне вредности за све три врсте речи се смањују. Овакав резултат говори нам да су деца из школа за глуве и наглуве чешће користила различите придеве, придевске заменице и редне бројеве, него што су једном употребљене речи понављала. Велике разлике у броју употребљених одредбених речи између деце која похађају школе за глуве и наглуве можемо тумачити разликама у нивоу развијености говора и језика међу децом, па самим тим и великим индивидуалним разликама у вештини говорног изражавања.

Чешћа употреба одредбених речи у атрибутој у односу на предикативу функцију је очекивана, јер употреба одредбених речи у атрибутој функцији у ствари представља покушај детета да сузи значење појма који одређују одредбене речи, односно његову тежњу да ближе одреди, тј. објасни појам. Нека деца која похађају школе за глуве и наглуве нису употребљавала ни придеве, ни придевске заменице, ни редне бројеве, без обзира на њихову функцију, а приказани интервали варирања показују велике индивидуалне разлике између ученика. Овај резултат тумачимо чињеницом да су особине појма апстрактне, па одредбене речи којима се оне именују глува и наглува деца спорије и теже усвајају и ређе и недоследније употребљавају у свом изражавању.

Резултати истраживања употребе различитих врста придева од стране деце која похађају школе за глуве и наглуве говоре да ова деца најчешће употребљавају описне придеве (нпр. *Соба је велика. Омиљена просторија моја соба. То што је*

већи бољи не значи дом. Моје купатило је плаво...). Просечан број временских и придева других односа био је сличан. Сличност постоји и када су у питању присвојни и месни придеви. Ученици су у најмањој мери користили градивне придеве (нпр. *У соби дрвени сто...*). Овакав резултат је очекиван и у потпуности одговара фреквентности употребе појединих врста придева у српском језику. Осим тога, глува и наглува деца се током хабилитационог третмана за развој говора и језика стално подстичу да уочавају, именују и описују видљива својства бића, предмета и ствари са којима се сусрећу, док су веома ретко у прилици да анализирају и говоре о структури и саставу предмета из свог окружења.

Можемо рећи да обука за употребу заменица у говору глуве и наглуве деце представља велики изазов за терапеуте. Придевске заменице представљају посебан проблем глувој и наглувој деци јер су апстрактне, а самим тим и теже за усвајање и употребу. С обзиром на њихову апстрактност, не изненађује нас чињеница да изврстан број глуве и наглуве деце из нашег узорка није у свом изражавању употребио ни једну придевску заменицу. Убедљиво најчешћа употреба присвојних придевских заменица (нпр. *Моја соба много лепа. Мој брат и ја возили бициклом. Мој догађај у животу је леп...*), као и најређа употреба одричних придевских заменица, у односу на друге врсте придевских заменица, код наших глувих и наглувих испитаника је логична, јер се деци од раног узраста доследно предочава да нешто или неко неке припада, док се знатно ређе инсистира на одрицању неке карактеристике или припадања.

Квалитативном анализом издвојили смо најфреквентније придеве, придевске заменице и редне бројеве употребљене у групи испитаника који похађају школе за глуве и наглуве. Десет најфреквентнијих придева били су: *леп, велики, мали, годишњи, нови, хладни, омиљени, топли, срећни и стари*. Као најфреквентније придевске заменице издвојили смо: *мој, свој, који, тај, овај, неки, сваки, та, његово, сви*; а редне бројеве - *други и седми*.

15.2. Употреба и функције одредбених речи код глуве и наглуве деце из школа за децу типичног развоја

Глува и наглува деца старијег основношколског узраста која похађају школе за децу типичног развоја употребила су највећи број придева, затим придевских заменица, а најмање редних бројева. Интервали варирања за све три врсте одредбених речи указују на велике индивидуалне разлике између деце. Овакви резултати говоре да говорно-језички развој глуве и наглуве деце која похађају школе за децу типичног развоја тече кроз исте фазе као и развој деце уредног слуха. Глува и наглува деца користе више придева у односу на придевске заменице, а више придевских заменица у односу на редне бројеве, што одговара фреквентној употреби поменутих врста речи у српском језику, али и уобичајеној употреби придевских одредбених речи у говору и језику изворних говорника српског језика. Велике индивидуалне разлике између глуве и наглуве деце која похађају школе за децу типичног развоја тумачимо различитим степеном развијености њиховог говора и језика, што је условљено пре свега дужином и квалитетом њихове ре/хабилитације.

Глуви и наглуви испитаници из школа за децу типичног развоја чешће су користили одредбене речи у атрибутој, него у предикативној функцији. Било је и деце која нису употребљавала придевске заменице и редне бројеве у предикативној функцији. Ни један испитаник из ове испитиване групе није употребио редни број у предикативној функцији. Овакве резултате глуве и наглуве деце из школа за децу типичног развоја можемо образложити чињеницом да се у ре/хабилитацији ове деце пуно инсистира на томе да дете усвоји јасне појмове и да их приликом говорног изражавања јасно и прецизно дефинише и описује, како би његово изражавање и комуникација са саговорником били квалитетни. Нека глува и наглува деца која похађају школе за децу типичног развоја нису употребљавала редне бројеве у предикативној функцији, што је и очекивано, јер употреба редних бројева у предикативној функцији није фреквентна у свакодневном говору.

Највише употребљених описних придева у групи глуве и наглуве деце која похађају школе за децу типичног развоја је очекивани резултат с обзиром да су

описни придеви врста придева која је најфреквентнија у српском језику и да се на њиховој употреби инсистира током ре/хабилитационог третмана за развој говора и језика (нпр. *Лето није баш најдраже одраслим људима, јер одрасли морају да раде и у најтоплијим месецима, док га сва деца, од најмлађе до најстарије генерације, обожавају. Ја сам била и срећна и тужна. Жена је била изморена, измучена, јадна...*). Чињеница да један број глуве и наглуве деце из школа за децу типичног развоја у свом изражавању не користи остале врсте придева, осим описних и временских (нпр. *Следеће године сам добила поново позив и пошла у први разред. Поред тога нам долазе летње зреле воћке попут лубенице и диње које нас расхлађују у најверелијим летњим данима. Тада почиње зимска радост као што су грудвање, санкање, прављење Снешка Белића итд...*) говори нам о томе да упркос интензивном и систематском ре/хабилитационом третману глуви и наглуви испитаници из ове испитиване групе имају проблем са усвајањем и коришћењем апстрактних одредби у свом изражавању.

Један број глуве и наглуве деце из школа за децу типичног развоја не употребљава придевске заменице, осим присвојних (нпр. *Не знам шта да вам кажем о мом сећању. Недостајала сам јој, то се види у њеним очима. Мона Лизу не чини само њен осмех, а и Алпи нису само лепи!*) и упитно-односних (*Оно што сви воле да раде је да ухвате пахуљицу и пажљиво је разгледају каквог је облика, зашто прави такав облик, зашто је тако ситна. Причала ми је о стварима које чак ни ја не знам, а има само седам година. Кад сам у соби, друштво ми праве само велики кревет који ме греје, ормар у ћошку који чува моје ствари, полица на зиду која држи моје најпотребније ствари и огледало изнад полице које ме свако јутро подсећа да се погледам и видим себе...*), што је вероватно резултат чињенице да се на овим двама врстама присвојних заменица доста инсистира током ре/хабилитационог третмана, јер се осим развоја говора и језика на овај начин "разбија" егоцентризам и посесивност који су типични за глуву и наглуву децу, а и дете се учи да поставља и разуме питања.

Квалитативна анализа показала је да су најфреквентнији придеви употребљени од стране глуве и наглуве деце која похађају школе за децу типичног

развоја: *велики, добар, леп, омиљени, годишње, хладни, мали, топли, нови, срећни*, док су најфреквентније придевске заменице: *мој, свој, наше, тај, који, сваки, неки, њихов, оно, ту*; а редни бројеви: *први, други, трећи, четврти, осми, двадесети, 2017., пети, седми, 2018.* (нпр. **Трећи** пут сам наставила рехабилитацију у Липовици. Само да додам, стан се налази на **4.** спрату, па зато уживам у прелепом погледу, миру и тишини. **Осми** сам разред, и по први пут у 2018. години сам дошла код ње...).

15.3. Употреба и функције одредбених речи код деце типичног језичког развоја

Резултати употребе одредбених речи код деце типичног језичког развоја у складу су са фреквентном употребом различитих врста одредбених речи у српском језику (највећи број придева, затим придевских заменица, а најмање редних бројева). Значајно већи број нових у односу на поновљене одредбене речи говори нам о богатству дечијег речника и тежњи детета за дистинкцијом појмова које означава речима. У овој испитиваној групи примећене су велике индивидуалне разлике међу децом, што је и очекивано јер начин перцепције, доживљавања и изражавања зависи од читавог низа фактора, као што су интелектуалне способности, социјално окружење, читалачке навике, индивидуалне карактеристике личности...

Чешћа употреба одредбених речи у атрибутој у односу на предикативну функцију је логична и очекивана, јер је њихова атрибутока функција фреквентнија у односу на предикативну у српском језику. Велике индивидуалне разлике у функцији употребљених одредбених речи у оквиру групе деце типичног језичког развоја су очекиване и последица су индивидуалних говорних способности и навика испитаника.

Када анализирамо употребу различитих врста придева од стране деце типичног језичког развоја, можемо рећи да су испитаници у највећем броју употребили описне придеве (нпр. *Мој омиљени простор у кући је моја соба. По мени је лето боље од зиме зато што је топлије. Ормар је довољно велики да уђу две особе унутра...*). Овакав резултат објашњавамо чињеницом да су описни (прави) придеви најфреквентнија врста придева у употреби у српском језику, па с обзиром на

чињеницу да ова група испитаника спонтано усваја и развија говор и језик, очекивано и највише користи описне придеве приликом самосталног изражавања. Остале врсте изведених придева су углавном приближно често употребљаване, што говори о уједначеном и уредном развоју говора и језика. Градивни придеви су најређе употребљени (нпр. *Сећам се мог **плишаног** медведа који се налазио у углу собе са осталим играчкама, али сада су склоњени зато што сам то одавно прерастао...*), што је такође очекивано, с обзиром да су они и најмање фреквентни у свакодневном говору.

Деца уредног слуха спонтано усвајају говор и језик своје језичке заједнице, а самим тим и карактеристичну фреквентност употребе појединих врста придевских заменица за српски језик. Присвојне (нпр. ***Мој** дека је био поштен човек. **Наш** бол и туга је све већи из дана у дан. Никада не бих отишла из **мог** села...*), показне (нпр. *Никада не бих пристала на **ту** селидбу. Када ми дођу пријатељи из детињства, гледамо разне слике из **тог** периода. **Тог** дана базен је био под ледом...*) и односно-упитне заменице (нпр. *Марта је купила једно паковање и добила картицу **коју** су сви желели, али није хтела да је мења. Одмах поред је била "Голија" **која** је имала игралиште попут тобогана, клацкалица итд. Такође имамо орман у **којем** слажем одела...*) су најчешће у употреби од стране деце типичног развоја, јер се њима одређује припадање нечега некоме, упућује се на некога или нешто и поставља се питање о битним карактеристикама бића или ствари. Одричне заменице су најређе у употреби (нпр. *Своју не тако малу кућу и своје село не бих мењала **ни за какву** нову и већу кућу, ни за један град, па чак ни Москву коју обожавам...*), јер се њима означава неко одрицање, а много се више током усвајања говора и језика и приликом изражавања инсистира на истицању постојећих особина, него на истицању непостојећих карактеристика. Одричне заменице се чешће јављају у говорном језику.

На основу квалитативне анализе издвојили смо као најфреквентније придеве у употреби код деце типичног развоја: *омиљени, леп, добар, мали, бео, велики, годишњи, нови, хладан, топао*; придевске заменице: *мој, тај, свој, који, неки, сваки, наш, њихов, ту, ово* и следеће редне бројеве: *други, први, четврти, пети, шести,*

2016., трећи, осми, девети, 11. (нпр. *То је било у четвртом разреду. Ја не бих да се преселимо зато што је ово моја прва рођена кућа и зато што све знам о њој. Било је то лето 2016. године ишла сам на море са породицом...*).

15.4. Употреба и функције одредбених речи код глуве и наглуве деце и деце типичног развоја

Изразито најбоље резултате глуве и наглуве деце која похађају школе за децу типичног развоја, у оквиру све три испитиване групе деце, када је у питању употреба одредбених речи (придеви, придевске заменице и редни бројеви) можемо објаснити рано започетим и дугогодишњим плански организованим и систематски извођеним ре/хабилитационим третманом за развој слушања, говора и језика који је допринео да се говорно-језичке способности ове групе деце развију до максимума, па чак и превазиђу говорно-језичке норме које одговарају календарском узрасту. Поменути рани ре/хабилитациони третман, интензивни рад са родитељима (Веселиновић и сар., 2018; Ковачевић, Ђоковић, 2018) и веома често допунски индивидуални рад на развоју говора и језика детета објашњава резултат истраживања према коме разред, односно узраст једино у овој групи нема утицаја. Свакако треба указати да је ова група испитаника мања и да су у њој на одређен начин „самоодабрана“ деца која су успела да се уклопе у школски систем за децу типичног развоја, а да у друге две групе имамо испитанике који су у школском систему према тестирању способности. Резултати глуве и наглуве деце из школа за децу типичног развоја не само да далеко надмашују резултате њихових вршњака из школа за глуве и наглуве и вршњака типичног развоја, већ су и квалитативно много сличнији постигнућима деце типичног језичког развоја. Овај резултат говори нам да је раним третманом постигнуто да говор глуве и наглуве деце готово изгуби карактеристике говора глувих и наглувих особа, те да квалитативно скоро у потпуности поприми карактеристике говора особа уредног слуха.

Доминантна употреба одредбених речи у атрибутој функцији (у све три испитиване групе) у односу на предикативну функцију у складу је са фреквентношћу функције одредбених речи у нашем језику, а говори нам и да говорно-језички развој

деце из све три испитиване групе има одређене константне карактеристике. Ипак, у оквиру испитиване групе деце која похађају школе за глуве и наглуве изван број деце није употребио ни једну од испитиваних врста одредбених речи у атрибутој, нити у предикативној функцији, што није случај са децом из остале две испитиване групе. Ово указује да се деца из школа за глуве и наглуве ипак теже налазе са апстракцијама и имају проблема да путем одредбених речи сузе значење појма о коме говоре. Највећи проблем деци представља употреба редних бројева, а посебно у предикативној функцији, што је очекивано с обзиром на чињеницу ниске фреквенности употребе редних бројева у српском језику.

Резултати истраживања употребе различитих врста придева од стране ученика из све три посматране групе показују да су испитаници најчешће употребљавали описне придеве, док су градивни придеви били заступљени у најмањем броју. Овакви резултати су очекивани, с обзиром да су описни придеви најфреквентнија врста придева у српском језику. Они означавају особине предмета и бића које именују и служе да сликовито прикажу појам који означавају, док градивни придеви означавају састав нечега, те нису фреквентни у свакодневном говору. Изван број испитаника из све три испитиване групе није користио придеве у свом изражавању, на основу чега можемо рећи да придеви као врста речи која у себи носи изван ниво апстракције деци представљају проблем за усвајање и употребу.

Када анализирамо употребу придевских заменица можемо рећи да су деца обухваћена нашим истраживањем у највећем броју употребљавала присвојне придевске заменице, док су одричне придевске заменице најмање биле заступљене. Овакве резултате можемо тумачити чињеницом да се у свакодневном говору пуно пажње поклања истицању припадности нечега или некога некоме, док се ретко када посебна пажња обраћа на одрицање битних карактеристика. С обзиром на то да током ре/хабилитационих третмана са глувим и наглувим испитаницима следимо фазе и карактеристике типичног развоја говора и језика, можемо рећи да се усвајању и употреби присвојних придевских заменица придаје много већи значај у односу на усвајање и употребу одричних придевских заменица. Један број ученика из све три испитиване групе није у својим исказима употребљавао придевске заменице, што нам

говори да су оне апстрактне и захтевне за усвајање, те њихова употреба деци дуго представља проблем.

15.5. Дискусија резултата добијених непараметријским АНОВА тестом

15.5.1. Утицај групе на употребу и функције одредбених речи

Непараметријски АНОВА тест показао је да постоје статистички значајне разлике између испитаника различитих група када је у питању употреба одредбених речи. Овакав резултат тумачимо чињеницом да се у условима нарушене аудитивне перцепције говор и језик не развијају спонтано, већ је потребан систематски ре/хабилитациони третман како би се превенирао застој у развоју говора и језика, али и појава других секундарних последица оштећења слуха које могу компромитовати адекватан развој личности детета. Резултати великог броја истраживања говоре о томе да се застој у развоју говора и језика негативно одражава на когнитивни, социјални и емоционални развој детета, што доводи до многоструких проблема у комуникацији, едукацији, оспособљавању и социјализацији ове деце (Meadow & Dyssegaard, 1983; Peck, 1995; Брајовић и сар., 1997; Stojnić, 1998; Yoshinaga-Itano et al., 1998; Sininger et al., 1999; Thompson et al., 2001; Пантелић, 2002; Пантелић и сар, 2007; Shin et al., 2007; Olusanya et al., 2008; Harris, 2014; Исаковић и сар., 2016, Ковачевић и сар., 2016).

Због оштећења слуха и утицаја које оно има на развој говора и језика, код деце из школа за глуве и наглуве забележен је мањи број придева, придевских заменица и редних бројева, у односу на број употребљених одредбених речи од стране њихових вршњака типичног развоја. Квалитативном анализом прикупљеног материјала приметили смо да су код готово све деце из школа за глуве и наглуве присутне у великом проценту аграматичне конструкције, али и бесмислене лексеме. Овај резултат у складу је са резултатима великог броја истраживања која говоре да је за децу оштећеног слуха карактеристично присуство аграматичних продукција (Димић, 1996; Димић, Петковић, 2000; Димић, 2002б; Кашић, 2002, Димић, 2003; Исаковић, 2007а; Исаковић, 2007б; Пантелић и сар., 2007; Исаковић, Димић, 2008; Ковачевић,

Исаковић, 2009; Кашић, Милошевић, 2010; Димић и сар., 2011б; Соколовац и сар., 2016). Резултати глуве и наглуве деце која похађају школе за децу типичног развоја далеко превазилазе постигнућа деце из школа за глуве и наглуве, али и резултате њихових вршњака типичног развоја. Квалитативном анализом дошли смо до података да је у овој групи глуве и наглуве деце било свега пар аграматичних конструкција, не више него што их је било у групи деце типичног развоја, док употреба бесмислених лексема није забележена. Овакав резултат тумачимо чињеницом да је код глуве и наглуве деце из школа за децу типичног развоја обухваћених нашим узорком оштећење слуха рано откривено и они су рано амплификовани и одмах укључени у ре/хабилитациони третман. На овај начин постигнуто је не само то да се превенирају последице оштећења слуха, већ су индивидуалним и индивидуализованим радом њихови потенцијали развијени до максимума, због чега су њихова постигнућа битно већа у односу на децу из остале две испитиване групе.

Статистички значајна разлика између испитаника различитих група забележена је и у погледу функција употребљених одредбених речи. Можемо приметити да је код све три групе испитаника фреквентнија употреба одредбених речи у атрибутој, него у предикативној функцији. Резултати глуве и наглуве деце из школа за децу типичног развоја сличнији су резултатима деце типичног језичког развоја, него резултатима њихових вршњака из школа за глуве и наглуве. Глува и наглува деца из школа за децу типичног развоја од раног узраста су хиперстимулисана и максимално утренирана да се служе језиком и говором поштујући сва правила која важе у стандардном српском језику.

Забележна је статистички значајна разлика између испитаника различитих група у погледу употребе различитих врста придева. Овакав резултат тумачимо чињеницом да се укупне говорно-језичке способности деце из све три испитиване групе битно квантитативно и квалитативно разликују, па се самим тим разликује и њихова употреба различитих врста придева као одредби које актуелизују једну од особина појма који одређују.

Непараметарски АНОВА тест показао је и утицај групе на употребу различитих врста придевских заменица. Овакав резултат је очекиван јер су говорно-језичке способности деце из наше три испитиване групе различите, па је и употреба придевских заменица специфична за сваку од наведених група. Најмања разлике између деце из различитих група забележена је када је у питању употреба одричних придевских заменица, што је и очекивано с обзиром да је ова врста придевских заменица ниско фреквентна у српском језику.

15.5.2. Утицај пола на употребу и функције одредбених речи код глуве и наглуве деце и деце типичног развоја

Непараметријски АНОВА тест показао је да не постоје статистички значајне разлике између глувих и наглувих испитаника мушког и женског пола, у погледу употребе и функција одредбених речи. Није забележен ни статистички значајан утицај пола на употребу различитих врста придева и различитих врста придевских заменица. Говорно-језички развој глуве и наглуве деце не одвија се спонтано, већ се "вештачки" подстиче и изграђује по угледу на природан развој говора и језика, кроз ре/хабилитационе третмане. У оваквој ситуацији, кроз третман се формирају обрасци говорног изражавања који су типични за српски језик, а које глува и наглува деца не могу спонтано да усвајају из окружења. Облици, средства, методе и принципи рада, као и говорно-језички садржаји који се кроз третмане нуде глувој и наглувој деци не одабирају се према полним карактеристикама деце, већ према објективним потребама и индивидуалним карактеристикама, специфичностима и интересовањима глуве и наглуве деце. Све ово доприноси да се говорно-језички развој глуве и наглуве деце одвија на сличан начин и са сличним исходима, без обзира на полне разлике.

Резултати истраживања говоре да постоји статистички значајна предност испитаника женског пола типичног развоја, у односу на мушке испитанике типичног развоја, када је у питању употреба придева и придевских заменица, као и функције употребљених придева (атрибутска и предикативна) и атрибутска функција редних бројева. Када анализирамо употребу појединих врста придева и придевских заменица

од стране деце типичног развоја можемо рећи да су постигнућа испитаника женског пола статистички значајно изнад постигнућа испитаника мушког пола само приликом употребе описних придева и општих придевских заменица. Овакви резултати показују да су постигнућа испитаника женског пола типичног развоја изнад постигнућа испитаника мушког пола када је у питању употреба високо фреквентних врста одредбених речи (придева и придевских заменица), и то описних придева и општих придевских заменица. Сматрамо да су испитаници женског пола успешнији у употреби описних придева и општих придевских заменица јер се од малена усмеравају више на вербално изражавање, него на моторичке активности и игре. У оваквим ситуацијама девојчице се усмеравају на квалитетно усвајање и диференцирање појмова, као и лепо и "сликовито" изражавање и описивање предмета, бића и појава које их окружују. Односно, одредбене речи су значајан пример разлике у „полнолекту“, тј. полним разликама у комуникативним моделима (Jessen, 2007).

15.5.3. Утицај разреда на употребу и функције одредбених речи код глуве и наглуве деце и деце типичног развоја

Непараметријски АНОВА тест показао је статистички значајну разлику између испитаника различитих разреда који похађају школе за глуве и наглуве, када је у питању употреба одредбених речи и атрибутска функција одредбених речи. Када анализирамо употребу различитих врста придева и придевских заменица у овој групи испитаника, можемо приметити да постоји статистички значајан утицај разреда на употребу описних и временских придева, као и употребу присвојних, показних и општих заменица. Овакав резултат тумачимо сазревањем и развојем говора и језика глуве и наглуве деце са узрастом и богаћењем говорно-језичког искуства, због чега деца постепено постају вештија за употребу одредбених речи којима се именују апстрактне особине које због своје апстрактности и несамосталности у говору глувој и наглувој деци представљају велики проблем. Разлике међу ученицима различитих разреда из школа за глуве и наглуве су најочљивије када је у питању употреба описних и временских придева и присвојних, показних и општих заменица, јер су ове

врсте придева и придевских заменица фреквентније у говору, у односу на остале врсте придева и придевских заменица.

Резултати истраживања говоре да не постоје статистички значајне разлике између глувих и наглувих ученика различитих разреда из школа за децу типичног развоја, у погледу употребе и функција одредбених речи, као ни у погледу употребе различитих врста придева и придевских заменица. Овакав резултат тумачимо чињеницом да су код ове групе испитаника рана дијагностика, амплификација и индивидуализовани стимулативни третман на раном узрасту допринели достизању нивоа говорно-језичке компетенције који је много виши у односу на захтеве календарског узраста, још на предшколском узрасту. Високо развијене говорно-језичке способности ове деце кроз школовање и дугогодишњи интензивни третман који га прати само се даље богате и надограђују.

Доказан је статистички значајан утицај разреда на употребу одредбених речи код испитаника типичног развоја и функције употребљених одредбених речи, изузев предикативне функције редних бројева. Ако посматрамо употребу појединих врста придева и придевских заменица, можемо рећи да се ученици типичног развоја различитих разреда статистички значајно разликују у погледу употребе описних, присвојних, временских и месних придева, као и показних и односно-упитних заменица. Повећање компетенције за употребу одредбених речи у исказима деце типичног развоја са повећањем образовног узраста можемо образложити све чешћим и квалитетнијим учествовањем деце у различитим комуникативним ситуацијама, што доприноси развоју вештине формирања квалитетних исказа од стране ове деце.

15.5.4. Утицај типа амплификације на употребу и функције одредбених речи код глуве и наглуве деце

Непараметарски АНОВА тест показао је да тип примењене аудитивне амплификације није статистички значајан фактор за употребу и функције одредбених речи код глуве и наглуве деце која похађају школе за глуве и наглуве и школе за децу типичног развоја. Није забележена статистички значајна повезаност између примењеног типа аудитивне амплификације и употребе различитих врста придева и

придевских заменица код глуве и наглуве деце. Ови резултати потврђују резултате великог броја истраживања који говоре да амплификација индивидуалним слушним апаратима даје подједнако добре резултате у развоју говора и језика деце оштећеног слуха као и кохлеарна имплантација деце оштећеног слуха, под условом да је дете правовремено амплификовано, да су одабрани одговарајући слушни апарати, да се они доследно користе и пре свага да је дете укључено у интензивни ре/хабилитациони третман развоја слушања, говора и језика. Ипак, велики број истраживача не слаже се са оваквим ставом. Они износе резултате својих истраживања према којима је говорно-језички развој глуве и наглуве деце убедљиво бржи и квалитетнији уколико дете користи кохлеарни имплант (Димић и сар., 2011а; Димић, Кљајић, 2011а; Димић, Кљајић, 2011б; Мирић, Д. и сар., 2011; Остојић и сар., 2011; Остојић и сар., 2015; Мирић и сар. 2016;).

15.5.5. Утицај доминантног начина комуникације на употребу и функције одредбених речи код глуве и наглуве деце

Непараметријски АНОВА тест показао је да постоји статистички значајна повезаност између доминантног начина комуникације и употребе и функција одредбених речи код глуве и наглуве деце. Евидентирана је и статистички значајна повезаност између доминантног начина комуникације и употребе различитих врста придева и придевских заменица код глуве и наглуве деце, осим код употребе месних придева и одричних придевских заменица. Квалитативна анализа прикупљених резултата говори да су сви испитаници из школа за глуве и наглуве као доминантан начин комуникације користили знаковни језик, док су се сви глуви и наглуви испитаници из школа за децу типичног развоја користили говором као доминантним видом комуникације. Квалитативна анализа показала је и значајно боље резултате приликом употребе одредбених речи код испитаника чији је доминантан начин комуникације био вербални говор, у односу на испитанике који су доминантно користили знаковни језик. Нижа постигнућа глуве и наглуве деце чији је доминантан начин комуникације знаковни језик можемо образложити структуром знаковног језика која условљава специфичне конструкције, које се квантитативно и

квалитативно разликују у односу на вербалне исказе. До сличних резултата у својим истраживањима дошле су и Кашић, Милошевић (2010). На основу детаљне анализе исказа глуве и наглуве деце и прикупљених релевантних података о испитаницима можемо рећи да нижа постигнућа деце из школа за глуве и наглуве не можемо тумачити само коришћењем знаковног језика, већ пре свега касном детекцијом, дијагностиком и амплификацијом оштећења слуха, а што је још важније и значајним кашњењем у отпочињању ре/хабилитационог третмана и његовим неадекватним спровођењем (краткотрајни, дисконтинуирани, несистематични третмани). Резултати великог броја истраживања (Schlesinger, Meadow, 1972; Grosjen, 1992; Grosjen, 1996; Stokoe, 2001; Ковачевић, 2005; Rinaldi, Caseli, 2009; Dammeyer, 2010; Ковачевић и сар., 2010; Kushalnager et al., 2010) говоре да ниво развијености знаковног језика директно утиче и на ниво развијености вербалног изражавања, због чега посебну пажњу у ре/хабилитационом третману треба посветити развоју знаковног језика који би био квалитетна подлога и ослонац вербалном изражавању глуве и наглуве деце.

15.5.6. Утицај класа дужине рехабилитације на употребу и функције одредбених речи код глуве и наглуве деце

Дужина ре/хабилитације свих глувих и наглувих испитаника из школа за децу типичног развоја који су били обухваћени нашим узорком, била је преко 4 године у предшколском периоду, а настављена је и током нижих и виших разреда основне школе, једном до три пута недељно. Ово је разлог због кога смо утицај дужине ре/хабилитације на употребу и функције одредбених речи код глуве и наглуве деце анализирали само у оквиру групе глуве и наглуве деце из школа за децу оштећеног слуха.

Непараметријски АНОВА тест показао је да постоји статистички значајна повезаност између дужине примењеног ре/хабилитационог третмана и употребе придева, придевских заменица и редних бројева код деце из школа за глуве и наглуве. Статистички значајна разлика између испитаника чија се дужина ре/хабилитације разликовала забележена је при употреби придева у атрибутој и предикативној функцији и придевских заменица у атрибутој функцији. Ако

посматрамо употребу различитих врста придева и придевских заменица можемо рећи да је постојала статистички значајна повезаност између дужине ре/хабилитације и употребе описних и временских придева. Квалитативна анализа резултата истраживања говори нам да се са повећањем дужине ре/хабилитационог третмана повећава и број употребљених одредбених речи у исказима деце из школа за глуве и наглуве. Овакав резултат тумачимо чињеницом да током дуготрајне ре/хабилитације деца постепено развијају своје говорно-језичке способности, па се и способност за употребу одредбених речи усавршава.

15.6. Дискусија резултата добијених АНОВА тестом

15.6.1. Утицај пола на употребу и функције одредбених речи

Утицај пола на употребу и функције одредбених речи анализиран је АНОВА тестом само за испитанике типичног развоја, јер је непараметријским АНОВА тестом утврђена статистички значајна повезаност између пола испитаника и употребе и функција одредбених речи само у оквиру ове испитиване групе.

На основу анализе утицаја пола на употребу и функције одредбених речи код деце типичног развоја можемо рећи да су испитаници оба пола највише користили придеве, придевске заменице, па редне бројеве. Овакав резултат је и очекиван јер одговара фреквенцији у употреби придева, придевских заменица и редних бројева у српском језику. Испитаници оба пола користили су одредбене речи чешће у атрибутој, него у предикативној функцији, што је такође очекивано. Значајно бољи резултати испитаника женског пола типичног развоја у односу на испитанике мушког пола забележени су приликом употребе (укупних и нових) придева (за 5,56 и 4,70 више придева) и придевских заменица (за 3,15 и 1,57 више придевских заменица). Анализом употребе различитих врста придева и придевских заменица од стране испитаника различитог пола уочено је да су девојчице биле успешније од дечака само при укупној и новој употреби описних придева (за 4,07 и 3,52) и укупној употреби општих придевских заменица (готово дупло већи број био их је код девојчица, у односу на дечаке). Овакав резултат образлажемо чињеницом да се током

васпитања и одрастања девојчица више инсистира на лепом изражавању, описивању и уопштавању, него што је то случај код дечака, мада поједини аутори износе и став да су девојчице и генетски предодређене за боље развијене говорно-језичке способности, у односу на дечаке, мада се резултати могу тумачити и специфичним полним комуникативним моделима. Наиме, постоји низ разлика у комуникативним моделима међу половима. Једна од тих разлика је и наше женско „украшавање“ и њихово мушко математичко егзактно тврђење. Употреба одредбених речи од стране испитаника различитог пола је добар пример употребе различитих комуникативних модела (Jessen, 2007).

15.6.2. Утицај разреда на употребу и функције одредбених речи

Разред се није показао као статистички значајан фактор за употребу одредбених речи у групи глуве и наглуве деце из школа за децу типичног развоја. Овакав резултат говори нам да су глуви и наглуви ученици који похађају школе за децу типичног развоја захваљујући дуготрајној и успешној ре/хабилитацији постигли веома висок ниво говорно-језичких способности који је стабилан кроз време и који се кроз едукативни процес стално надограђује. Ова карактеристика Е1 групе је већ дискутована.

Разред се показао као статистички значајан фактор за употребу одредбених речи од стране деце из школа за глуве и наглуве, као и од стране деце типичног развоја. Резултати истраживања говоре да су когнитивни статус и сазревање битни предуслови за богаћење речника детета, а нарочито речима које су апстрактније (Васић, 1977; Димић, Исаковић, 2007а; Глумбић, 2010, Срзић, Исаковић, 2018).

Статистички значајна разлика између глувих и наглувих ученика различитих разреда била је уочљива при атрибутској функцији одредбених речи, што је очекивано с обзиром на чињеницу да је атрибутска функција одредбених речи фреквентнија у српском језику. Најбоље резултате у оквиру групе деце из школа за глуве и наглуве имали су ученици седмог разреда, а најлошије ученици шестог разреда. Разлика је значајна при употреби описних придева (између ученика VI и VII, односно VIII разреда) и временских придева (између ученика VI и VII разреда), јер су ово

најфреквентније врсте придева у изражавању глувих и наглувих ученика. Када посматрамо употребу различитих врста придевских заменица можемо рећи да су ученици VII разреда значајно бољи од ученика VI разреда када је у питању употреба присвојних придевских заменица, а ученици VI разреда значајно лошији од ученика осталих разреда у употреби показних и општих придевских заменица (јер код ученика VI разреда ове врсте придевских заменица нису забележене). Овакве резултате употребе одредбених речи у групи деце из школа за глуве и наглуве тумачимо чињеницом да су глуви ученици петог разреда максимално стимулирани и праћени кроз ниже разреде од стране дефектолога, да би у шестом разреду наступио значајан пад њиховог успеха под утицајем преласка на предметну наставу и адаптације на презентовање садржаја од стране већег броја различитих предавача који имају различити стил говора, различите захтеве и методске приступе. У седмом разреду ученици се већ адаптирају на захтеве наставника и превазилазе проблеме и баријере, што утиче на постизање максималних резултата, док у осмом разреду долази до мањег пада у резултатима, јер код деце наступа пубертет који доноси додатне тешкоће.

Разред се показао као статистички значајан фактор за употребу одредбених речи и код деце типичног развоја. Разлика између ученика била је значајна и при атрибутој и при предикативној функцији одредбених речи, у корист старијих ученика. Најбољи резултати о оквиру ове групе испитаника постигнути су од стране старијих ученика (осми и седми разред), а најлошији од стране ученика петог и шестог разреда. Када анализирамо употребу различитих врста придева можемо рећи да су ученици осмог разреда били значајно бољи у односу на ученике нижих разреда у употреби описних, присвојних припридева и придева других односа, ученици седмог разреда су били бољи у односу на ученике нижих разреда при употреби месних придева, док се при употреби временских придева група ученика шестог разреда издвојила као значајно мање успешна у односу на ученике осталих разреда. Забележена је и статистички значајна разлика између старијих ученика (седми и осми разред) и млађих ученика (пети и шести разред) приликом употребе показних, односно-упитних и општих придевских заменица. Овакви резултати говоре нам да

ученици типичног развоја током виших разреда основне школе настављају да сазревају и спонтано и кроз едукативни процес богате своја искустава и знања, што позитивно утиче и на подизање нивоа њихове говорно-језичке компетенције, односно, у овом узрасту се приближавају језичкој компетенцији одраслих изворних говорника

15.6.3. Утицај класа дужине ре/хабилитације на употребу и функције одредбених речи код глуве и наглуве деце

Анализу АНОВА тестом о утицају дужине ре/хабилитације на употребу и функције одредбених речи код глуве и наглуве деце радили смо само у оквиру групе деце која похађају школе за глуве и наглуве. Оваква анализа није рађена за глуве и наглуве испитанике из школа за децу типичног развоја обухваћене нашим истраживањем, јер су сви испитаници из ове испитиване групе били укључени у ре/хабилитациони процес дужи од четири године у предшколском периоду, а њихов третман се наставља и кроз читаву основну школу.

У оквиру групе испитаника из школа за глуве и наглуве, са повећањем дужине ре/хабилитације повећавао се и број употребљених одредбених речи. Ипак, статистички значајна повезаност класа дужине рехабилитације и употребе одредбених речи забележена је при атрибутој и предикативној функцији описних и временских придева и атрибутој функцији редних бројева. Значајна предност у употреби ове две врсте придева забележена је код испитаника чија је ре/хабилитација трајала дуже од 4 године, у односу на испитанике чија је ре/хабилитација била краћа од две године. Разлика у употреби придева између испитаника чија је ре/хабилитација била краћа од две године и испитаника чија је ре/хабилитација трајала две до четири године није била значајна. Овакав резултат говори нам да је напредак у говорно-језичком развоју код глуве и наглуве деце спор, а овладавање вештином квалитетног учествовања у говорној комуникацији од стране глуве и наглуве деце дуготрајан процес, јер у условима нарушене аудитивне перцепције деца уче говор и језик на специфичан начин (Бојанин, 2015; Бојанин, 2018). Значајна предност у употреби редних бројева евидентирана је у групи испитаника чија је ре/хабилитација трајала 2-4 године, у односу на испитанике чија је ре/хабилитација

била краткотрајна (краћа од две године), али даљим порастом у дужини ре/хабилитације није дошло до значајнијих промена у употреби редних бројева. Овакав резултат можемо објаснити ниском учесталашћу употребе редних бројева у свакодневном говору, што је и разлог да се на употреби ове врсте одредбених речи не инсистира колико и на употреби придева током ре/хабилитационог процеса. Ово је уједно и објашњење чињенице да није евидентиран значајнији напредак у употреби редних бројева код глувих и наглувих испитаника чија је ре/хабилитација била дужа од четири године.

15.7. Дискусија резултата добијених ГЛМ методом

Глуви и наглуви испитаници који похађају школе за децу типичног развоја употребили су статистички значајно већи број одредбених речи у односу на вршњаке из школа за глуве и наглуве (за 47,62 више придева, за 34,53 више придевских заменица и за 6,18 више редних бројева), али и у односу на вршњаке типичног развоја (за 41,67 више придева, за 27,86 више придевских заменица и за 5,14 више редних бројева). Резултати истраживања говоре да обим и структура речника деце оштећеног слуха зависе од садржаја који им се нуде током ре/хабилитационих третмана (Ковачевић, 2003). Испитаници типичног развоја били су статистички значајно успешнији у употреби одредбених речи у односу на испитанике из школа за глуве и наглуве (употребили су за 5,95 више придева, за 6,67 више придевских заменица и за 1,04 више редних бројева). Глуви и наглуви испитаници из школа за децу типичног развоја употребили су преко три пута више одредбених речи него што су њихови вршњаци типичног развоја и преко шест пута више одредбених речи, у односу на испитанике из школа за глуве и наглуве. Испитаници типичног развоја употребили су скоро два пута више одредбених речи, него што су их употребили испитаници из школа за глуве и наглуве. Овакав резултат тумачимо чињеницом да су сви глуви и наглуви испитаници који похађају школе за децу типичног развоја рано дијагностиковани, амплификовани и укључени у рани интензивни третман. Сви испитаници из ове испитиване групе до поласка у школу имали су свакодневни ре/хабилитациони третман дуже од четири године, а поласком у школу наставили су

да долазе на третмане два до три пута недељно. Њихов третман наставио се и у вишим разредима основне школе и подразумевао је како систематски рад на богаћењу речника, корекцији евентуалног аграматизма и развоју сложенијих граматичких конструкција, тако и помоћ у савладавању школског градива. Кроз третмане који су пажљиво осмишљени, планирани, извођени и праћени, дете континуирано води сурдолог и прати читав тим стручњака, са циљем да се са пуном пажњом надзире развој говора и језика, али и целокупне личности, да се дечије способности стимулишу, развијају и стално унапређују, али и да се евентуалне препреке, потешкоће и проблеми превенирају, на време уче и отклоне. Све ово допринело је да постигнућа ове групе глуве и наглуве деце у употреби одредбених речи далеко превазиђу постигнућа деце из школа за глуве и наглуве, али и постигнућа деце типичног развоја. Ова група деце није успешнија од вршњака из школа за глуве и наглуве због врсте школе у коју су укључени, већ због чињенице да су правовремено обухваћени третманом и много систематичније стимулисани и праћени, због чега су већ на предшколском узрасту постигли, а често и претстигли норму предвиђене календарским и васпитно-образовним узрастом. Изразито позитивни ефекти ране дијагностике, амплификације и ре/хабилитације потврђени су од стране бројних истраживача (Apuzzo & Yoshinaga-Itano, 1995; Yoshinaga-Itano et al., 1998; Snyder & Yoshinaga-Itano, 1999; Yoshinaga-Itano 2002; Yoshinaga-Itano, 2003a, 2003b; Sharma, 2009, 2010; Ђоковић и сар., 2010; Остојић и сар., 2011; Cardon et al., 2012; Монтесори, 2013; Northern & Downs, 2014; Бојанин, 2015; Монтесори, 2016a; Монтесори, 2016b; Daub et al., 2017; Монтесори, 2017; Остојић и сар., 2018). Због максимално развијених способности глува и наглува деца из нашег узорка која похађају школе за децу типичног развоја уписана су у ове школе по типу интеграције, што значи да немају никаквих других привилегија у односу на децу типичног развоја, осим седења у првој клупи и могућности да садржаје који се презентују другим ученицима само аудитивним путем, они добију и у писаној форми.

Када анализирамо функцију употребљених одредбених речи у оквиру испитиваних група, можемо рећи да се испитаници различитих група статистички значајно разликују у атрибутој функцији придева, придевских заменица и редних

бројева, док су, када је предикативна функција одредбених речи у питању, значајне разлике између испитаника различитих група забележене само за придеве. Овакав резултат је очекиван, јер је атрибуцка функција одредбених речи фреквентнија у српском језику од предикативне функције, па су и разлике између испитаника различитих група (због самог одсуства/присуства оштећења слуха и последица које оно носи и због квантитета и квалитета стимулације, односно третмана) израженије када је у питању атрибуцка функција одредбених речи.

Када анализирамо употребу појединих врста придева код глувих и наглувих испитаника из школа за децу типичног развоја можемо рећи да су ови испитаници употребили највише описних придева, затим временских придева, придева других односа, затим присвојних, па месних и градивних придева. Доминантна је употреба описних придева, којих је употребљено готово три пута више него свих осталих врста придева заједно, док су градивни придеви били заступљени у занемарљивом проценту. У групи испитаника из школа за глуве и наглуве било је употребљено убедљиво највише описних придева, док су остале врсте придева приближно исте фреквентности. У овој групи испитаника градивни придеви заступљени су у односу на описне придеве у готово занемарљивом броју. Испитаници типичног развоја употребили су највише описних, затим временских придева, док су остале врсте придева биле знатно ређе употребљене. У овој групи испитаника најређе су у употреби били градивни придеви. Доминантна је употреба описних придева, којих је чак десет пута више него свих осталих врста придева. Можемо уочити да је код све три групе испитаника доминантна употреба описних придева, док су градивни придеви најмање заступљени. Овакав резултат тумачимо чињеницом да су описни придеви најфреквентнији у нашем језику, па се обуци за њихову употребу придаје и највећи значај током васпитно-образовног процеса, кроз сталне говорне вежбе које форсирају лепо, сликовито и јасно изражавање и писање уз доминантну употребу наравије и дескрипције. Градивни придеви су најређе употребљени у све три испитиване групе. Ови придеви нису фреквентни у свакодневном говору, тако да се на њиховој употреби током школовања и не инсистира превише. Приметно је и да су глуви и наглуви испитаници из школа за децу типичног развоја користили све врсте придева, што није случај код остале две испитиване групе деце, где

су осим описних и временских придева остале врсте придева употребљене у приближно истом и занемарљивом броју. Овај податак говори нам да су глуви и наглуви испитаници из школа за децу типичног развоја кроз третман систематски и плански обучавани за употребу свих врста придева, водећи рачуна о њиховој фреквентној заступљености у српском језику.

Када анализирамо употребу појединих врста придевских заменица можемо рећи да су глуви и наглуви испитаници из школа за децу типичног развоја употребили највише присвојних заменица, затим односно-упитних, па показних, општих, неодређених, и на крају одричних. Њихови вршњаци из школа за глуве и наглуве употребили су убедљиво највише присвојних заменица, затим показних, док су остале врсте придевских заменица у занемарљивом броју употребљене. У групи испитаника типичног развоја било је највише употребљених присвојних, па показних придевских заменица, затим односно-упитних придевских заменица, док су остале придевске заменице знатно ређе употребљене. Можемо приметити доминантну употребу присвојних и показних заменица у све три испитиване групе. Овај податак тумачимо чињеницом да су ове врсте придевских заменица најфреквентније у нашем језику. Евидентно је и да су глуви и наглуви испитаници из школе за децу типичног развоја употребљавали све врсте придевских заменица, што је резултат систематске обуке за њихову употребу кроз ре/хабилитационе третмане. У друге две испитиване групе остале врсте придевских заменица (осим присвојних, показних и односно-упитних) су присутне у приближно истом броју и ниско су фреквентне у употреби. Код глувих и наглувих испитаника из школа за децу типичног развоја са великом учесталашћу јављају се и односно-упитне заменице (као и код испитаника типичног развоја) помоћу којих испитаници постављају питања која им олакшавају сналажење у окружењу. Можемо рећи да се током ре/хабилитације глуве и наглуве деце велика пажња посвећује обуци за разумевање и употребу питања. Ова врста придевских заменица је веома ретко употребљена од стране деце из школа за глуве и наглуве, због чега ова деца имају значајне тешкоће у формулисању питања и њиховом разумевању, а самим тим и проблема у сналажењу у свакодневним говорним ситуацијама. Овај резултат слаже се са резултатима

истаживања који говоре да деца оштећеног слуха имају озбиљне тешкоће да формулишу и разумеју питања и да одговоре на њих (Димић и сар., 2008; Димић, Исаковић, 2008; Мирић и сар., 2008; Toe & Paatsch, 2010; Friedmann & Novogrodsky, 2011; Friedmann & Szterman, 2011; Paatsch & Toe, 2014; VanDam & Carns, 2015; Мирић и сар., 2016).

16. ТЕСТИРАЊЕ ХИПОТЕЗА

На основу добијених резултата истраживања и њиховог тумачења износимо и тестирање хипотеза.

Основна хипотеза која је гласила *"Глува и наглува деца се разликују у употреби и функцијама одредбених речи приликом формирања исказа од деце типичног језичког развоја"* је **потврђена**, јер су резултати истраживања показали да је разлика статистички значајна.

Прва специфична хипотеза која је гласила *"Глува и наглува деца приликом формирања исказа употребљавају мање (по броју и по врсти) одредбених речи од деце типичног језичког развоја"* је **потврђена**, с обзиром на чињеницу да су деца која похађају школе за глуве и наглуве употребила статистички значајно мање (по броју и по врсти) одредбених речи од деце типичног развоја.

Глува и наглува деца из школа за децу типичног развоја употребила су статистички значајно више одредбених речи (по броју и по врсти) у односу на децу типичног развоја.

Друга специфична хипотеза која је гласила *"Глува и наглува деца приликом формирања исказа чешће користе одредбене речи у функцији предикатива него у функцији атрибута"* **није потврђена**, јер резултати нашег истраживања показују да глува и наглува деца чешће користе одредбене речи у атрибутој, него у предикативној функцији.

Трећа специфична хипотеза која је гласила *"Деца типичног језичког развоја приликом формирања исказа чешће користе одредбене речи у функцији атрибута него у функцији предикатива"* је **потврђена**, јер резултати нашег истраживања говоре да деца типичног језичког развоја статистички значајно чешће користе одредбене речи у атрибутој, него у предикативној функцији.

17. ЗАКЉУЧАК

1. Глува и наглува деца која похађају школе за децу типичног развоја постижу најбоље резултате у оквиру све три испитиване групе деце, када је у питању употреба одредбених речи (придева, придевских заменица и редних бројева). Њихова постигнућа су не само значајно боља од постигнућа испитаника из школа за глуве и наглуве и испитаника типичног језичког развоја, већ су и квалитативно много сличнија постигнућима деце типичног језичког развоја. Раном ре/хабилитационим третманом постигнуто је да говор ове деце готово изгуби карактеристике говора глувих и наглувих особа, као и да се говорно-језичке способности деце из ове испитиване групе развију до максимума, па чак и превазиђу говорно-језичке норме које одговарају календарском узрасту.
2. Деца из школа за глуве и наглуве користе значајно мање одредбених речи (придева, придевских заменица и редних бројева) у односу на децу из друге две испитиване групе. Забележено је и да изврстан број деце из школа за глуве и наглуве није употребио ни једну од испитиваних врста одредбених речи, што указује да се ова деца ипак теже сналазе са апстракцијама и имају проблема да путем одредбених речи сузе значење појма о коме говоре.
3. Сви глуви и наглуви испитаници обухваћени нашим узорком, као и испитаници типичног језичког развоја користили су највише придева, затим придевских заменица, а најмање редних бројева, што је у складу са фреквентном употребом ових врста речи у српском језику.
4. Испитаници из све три испитиване групе чешће су користили одредбене речи у атрибутој, него у предикативној функцији, што је у складу са фреквентношћу функције одредбених речи у нашем језику, а говори нам и да говорно-језички развој деце из све три испитиване групе има одређене константне карактеристике.

5. Испитаници из све три испитиване групе употребили су највише описних придева, а најмање градивних придева, што је очекивано с обзиром да су описни придеви најфреквентнија врста придева у српском језку, јер означавају особине предмета и бића које именују, док градивни придеви означавају састав нечега, па самим тим нису високо фреквентни у свакодневном говору.
6. Глуви и наглуви испитаници из школа за децу типичног развоја користили су све врсте придева, што није био случај и код остале две испитиване групе деце, где су осим описних и временских придева остале врсте придева употребљене у приближно истом и занемарљивом броју. Глуви и наглуви испитаници из школа за децу типичног развоја су кроз ре/хабилитациони третман систематски и плански обучавани за употребу свих врста придева, водећи рачуна о њиховој фреквентној заступљености у српском језику.
7. Када говоримо о употреби придевских заменица, можемо рећи да су присвојне придевске заменице најфреквентније у оквиру све три испитиване групе деце, док су одричне придевске заменице у најмањем броју употребљене, јер се у свакодневном говору пуно пажње поклања истицању припадности нечега или некога неке, док се ретко када посебна пажња обраћа на одрицање неких карактеристика.
8. Глуви и наглуви испитаници из школе за децу типичног развоја употребљавали су све врсте придевских заменица, што није био случај и у остале две испитиване групе деце (где су коришћене присвојне, показне и упитно-односне придевске заменице, а остале врсте придевских заменица су ниско фреквентне). Ово је резултат систематске обуке глуве и наглуве деце из школа за децу типичног развоја за употребу придевских заменица кроз дуготрајне ре/хабилитационе третмане.

9. Код глувих и наглувих испитаника из школа за децу типичног развоја са великом учесталošћу јављају се и односно-упитне заменице, што није случај у групи деце из школа за глуве и наглуве. Помоћу ових придевских заменица глуви и наглуви испитаници постављају питања, што им олакшава сналажење у свакодневним животним ситуацијама и у окружењу, па можемо рећи да је битно током ре/хабилитације глуве и наглуве деце велику пажњу посветити обуци деце за разумевање и употребу питања.
10. Забележене су и велике индивидуалне разлике између деце у оквиру све три испитиване групе, због значајних разлика у начину перцепције, доживљавања и изражавања који зависе од читавог низа фактора, као што су интелектуалне способности, социјално окружење, читалачке навике, индивидуалне карактеристике личности, различит степен развијености говора и језика, разлике у дужини и квалитету ре/хабилитације...
11. Код готово све деце из школа за глуве и наглуве присутне су у великом проценту аграматичне конструкције и бесмислене лексеме, што није био случај у групи глуве и наглуве деце која похађају школе за децу типичног развоја. У овој групи глуве и наглуве деце било је свега пар аграматичних конструкција, не више него што их је било у групи деце типичног развоја, док употреба бесмислених лексема није забележена. Глува и наглува деце из школа за децу типичног развоја обухваћена нашим узорком су од раног узраста хиперстимулисана и максимално утренирана да се служе језиком и говором поштујући сва правила која важе у стандардном српском језику.
12. Повећање компетенције за употребу одредбених речи директно је пропорционално повећању образовног узраста (разреда) у групи деце из школа за глуве и наглуве и у групи деце типичног развоја, јер сазревањем и богаћењем говорно-језичког искуства деца постепено постају вештија и за употребу одредбених речи којима се именују апстрактне особине. У групи

глуве и наглуве деце која похађају школе за децу типичног развоја повећање образовног узраста није битније упицало на успешност у употреби одредбених речи, јер је рани интензивни третман доприне престижању за календарски узраст одговарајућег нивоа говорно-језичких способности још на предшколском узрасту, па се високо развијене способности ове деце кроз школовање и третман који га прати само даље надограђују.

13. Тип примењене аудитивне амплификације није значајно утицао на успешност глуве и наглуве деце обухваћене нашим узорком, када је у питању употреба придева, придевских заменица и редних бројева.
14. Забележени су значајно бољи резултати у употреби одредбених речи код глувих и наглувих испитаника чији је доминантан начин комуникације био вербални говор, у односу на испитанике који су доминантно користили знаковни језик. На основу детаљне анализе можемо рећи да нижа постигнућа деце из школа за глуве и наглуве не можемо тумачити само коришћењем знаковног језика, већ пре свега касном дијагностиком, амплификацијом и значајним кашњењем у отпочињању ре/хабилитационог третмана, као и његовим неадекватним спровођењем.
15. Повећањем дужине трајања ре/хабилитационог третмана повећава се и број употребљених одредбених речи у исказима глуве и наглуве деце, јер током дуготрајне ре/хабилитације деца постепено развијају своје говорно-језичке способности, па и способност за употребу одредбених речи.

18. ЦИТИРАНА ЛИТЕРАТУРА

1. Applebee, A. N. (2000). Alternative Models of Writing Development. In R. Indrisano and J. R. Squire (Eds.), *Perspectives on Writing: Research, Theory and Practice*. Newark: International Reading Association, 90-112.
2. Apuzzo, M., & Yoshinaga-Itano, C. (1995). Early identification of infants with significant hearing loss and the Minnesota Child Development Inventory. *Seminars in Hearing, 16*(2), 124– 139.
3. Барлов, И., Пантелић, С. (2003). Аудитивне способности у зависности од узраста и различитих етиолошких чинилаца. У: "Говор и језик". (Едс. Јовичић С, Совиљ М), Београд: ИЕФПГ, 473-478.
4. Barlov, I., Jeličić, Lj., Vujović, M. (2005). The appearance of nasal voices as single and in voice combinations from 0 to 12 months. II Internacionalna interdisciplinarna konferencija o fundamentalnim i primenjenim aspektima govora i jezika, Београд, 29. 11 - 01. 12. 2004. Proceeding: *Speech and Language: fundamental and applied aspects of speech and language* (Eds. Jovicic S, Sovilj M). Београд: IEPSP, 207-211.
5. Barlov, I., Jeličić, Lj., Šulović Petković, K. (2007). Comparative analysis of voices analysis and synthesis ability at hearing impaired and normally hearing children at preschool age. *The 1st International Symposium in Bosnia and Herzegovina – Cochlear implant in the function of hearing, language and speech development*. Сарајево: 21.09.- 23.09. 2007, Book of Abstracts, 74-76.
6. Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
7. Berman, R., Katzenberger, I. (2004). Form and function in introducing narrative and expository texts: A developmental perspective. *Discourse Processes, 38*/1: 57-94.
8. Berninger, V. W., & Swanson, H. L. (1994). Modifying Hayes and Flower's model of skilled writing to explain beginning and developing writing. In J. S. Carlson, & E. C. Butterfly (Eds.), *Children's writing: Toward a process theory of the development of skilled writing. Advances in cognition and educational practice*, Vol. 2. Greenwich, CT: JAI Press, 57-81

9. Бојанин, С. (2015). *Третман покретом и саветовање, Реедукација психомоторике, Релаксација психомоторике (Шулиц, Бержес), Покрет у психотерапији, II допуњено издање*, Помоћ породици, Београд
10. Бојанин, С. (2018). *Зашто слаб успех у школи*, Помоћ породици, Београд
11. Брајовић, Љ., Матејић – Ђуричић, З., Радоман, В., Бравовић, А.З. (1997): *Слух и слушна оштећења*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд
12. Бугарски, Р. (1991): *Увод у општу лингвистику*, Завод за издавање уџбеника, Нови Сад
13. Бугарски, Р. (1996а): *Увод у општу лингвистику*, Чигоја, Београд
14. Бугарски, Р. (1996б): *Лингвистика о човеку*, Чигоја, Београд
15. VanDam, M., & Carns, K. (2015). Acquisition of syntactic question types in children who are hard of hearing. *Poster presented at the American Speech-Language Hearing Association Convention, Denver, CO. Retrieved from <https://labs.wsu.edu/vandam/research>*
16. Васић, С. (1971): *Развитак артикулације код деце на узрасту од три до девет година*, Научна књига, Београд
17. Васић, С. (1977): *Говор у разреду*, Просвета, Београд
18. Васић, С., Кисић, У., Даниловић, М. (1998): *Језик и култура говора у образовању*, Институт за педагошка истраживања, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд
19. Веселиновић, И., Славнић, С., Јеличић, Љ., Остојић Зељковић С. (2018). Стрес родитеља деце оштећеног слуха. *Специфичност оштећења слуха – кораци и искораци*. Тематски зборник радова. Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, Универзитет у Београду, 283-297.
20. Виготски, Л. (1977): *Мишљење и говор*, Нолит, Београд
21. Виготски, Л. (1996): *Проблеми развоја психе*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд
22. Владисављевић, С. (1973): *Патолошки неразвије говор у деце*, Савез друштва дефектолога Југославије, Београд
23. Владисављевић, С. (1981): *Поремећаји изговора*, Привредни преглед, Београд

24. Влајић, Ж. (1992): *Методика рада са наглувима*, Научна књига, Београд
25. Вујасиновић, З., Димић, Н. (2000): Неке специфичности речника глуве и наглуве деце предшколског узраста, *Београдска дефектолошка школа 2-3*, Београд, 5 -13.
26. Вулетић, Д. (1990). *Тест артикулације*, Факултет за дефектологију Свеучилишта у Загребу, Загреб
27. Gligorović, M. (2013). *Klinička procena i tretman teškoća u mentalnom razvoju*. Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, Beograd.
28. Glumbić, N. (2010). *Srining poremećaja komunikacije*, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, Univerzitet u Beogradu, Beograd
29. Голубовић, С. (1997): *Клиничка логопедија I*, Дефектолошки факултет, Београд
30. Голубовић, С. (1999): Фонолошки дефицити, дефицити именовања, понављања и вербалне меморије у дислексији, *Београдска дефектолошка школа бр. 1*, прегледни рад , 59 – 69.
31. Голубовић, С. (2005): *Сметње и поремећаји код деце ометене у развоју*, Дефектолошки факултет, Београд
32. Graham, S. (2008). Research on writing development, practice, instruction, and assessment (Introduction to a special issue of reading and writing). *Reading and Writing, 21*: 1-2.
33. Grosjen, F. (1992): The bilingual & the bicultural person in the hearing & in the deaf world, *Sign Language Studies, Vol 77*, 307 -320
34. Grosjen, F. (1996): Living with two languages and two cultures. I Perasnis, I. (Ed). *Cultural and Language Diversity and the Deaf Experience*. Cambridge: Cambridge University Press
35. Dammeyer, J. (2010): Psychosocial Development in a Danish Population of Children with Cochlear Implants and Deaf and Hard of Hearing Children *J. Deaf Stud. Deaf Educ. 15 (1)*: 50 / 58 doi: 10.1093/deafed/enp024
36. Daub, O., Bagatto, M. P., Johnson, A. M., & Cardy, J. O. (2017). Language Outcomes in Children Who Are Deaf and Hard of Hearing: The Role of Language Ability Before Hearing Aid Intervention. *Journal Of Speech, Language, And Hearing Research, (11)*, 3310-3320.
37. De Sosir, F. (1977). *Opšta lingvistika*, Nolit, Beograd

38. *Дефектолошки лексикон*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 1999.
39. Димић, Н. (1995а). Артикулација слушно оштећених ученика, *Дефектолошка теорија и пракса*, бр. 1, Београд, 118-124.
40. Димић, Н. (1995б). Компаративна анализа артикулације слушно оштећених ученика и ученика који чују, *БДШ*, бр.1, Београд, 53-61.
41. Димић, Д. Н. (1996). *Специфичности у писању слушно оштећене деце*, Дефектолошки факултет, Београд
42. Димић, Д.Н., Кашић, З., Ковачевић, Т. (1999). Специфичност употребе отворене класе речи у језику глуве и наглуве деце, *Дани дефектолога Југославије*, Нови Сад
43. Димић, Н., Кашић, З. (1999): Функција затворене класе речи у језику глуве и наглуве деце, *Београдска дефектолошка школа*, бр. 1, Друштво дефектолога Југославије, Београд
44. Димић, Н., Петковић, Ј. (2000). Функција основних глаголских времена у реченици глуве и наглуве деце, *Београдска дефектолошка школа*, 1, 16 - 28
45. Димић, Н. (2002а). *Методика артикулације*, Центар за издавачку делатност, Дефектолошки факултет, Београд
46. Димић, Н. (2002б): Класе речи и лексички дефицити код глуве и наглуве деце, Истраживања у дефектологији, Центар за издавачку делатност, Дефектолошки факултет, Београд
47. Димић, Н. (2003). *Говорно – језички дефицити код глуве и наглуве деце*, Друштво дефектолога Србије и Црне Горе, Београд
48. Димић, Д., Димић, Н. (2003): *Функција читања говора са усана*, Друштво дефектолога Србије и Црне Горе, Београд
49. Димић, Н., Исаковић, Љ. (2007а). Специфичност употребе речи супротног значења код деце оштећеног слуха и деце која чују, *Нове тенденције у специјалној едукацији и рехабилитацији*, *Зборник радова*, И научни скуп Универзитета у Београду, Факултета за специјалну едукацију и рехабилитацију, ЦИДД, Београд, 509 – 528

50. Димић, Н., Исаковић, Љ. (2007б). Карактеристике лексикона код деце оштећеног слуха и деце која чују, *Београдска дефектолошка школа*, Друштво дефектолога Србије, Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, 1, 9 – 25
51. Dimić, N., Isaković, L.J., Kovačević, T. (2008). The specificity of formulating questions and answers in deaf and hearing children, *XXIX International Congress of Psychology, 20 – 25 July 2008, ICC Berlin, Germany, Berlin, 2008.* , www.icp2008.org, 108
52. Димић, Н., Исаковић, Љ. (2008): Специфичност одговарања на питања и постављање питања код глуве и наглуве деце у говорном, писаном и знаковном изразу, *У сусрет инклузији – дилеме у теорији и пракси*: Универзитет у Београду, Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, Издавачки центар, Београд, 363 – 374
53. Димић, Н., Атанасковић, М., Исаковић, Љ. (2011а). Утицај степена оштећења слуха на опис слика у низу у школама за глуву и наглуву децу, *Београдска дефектолошка школа*, Друштво дефектолога Србије, Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, Вол. 17 (3), бр. 51, Београд, 421-428
54. Димић, Н., Динић, М., Исаковић, Љ. (2011б). Употреба основних глаголских времена код глувих и наглувих ученика средње школе, *Београдска дефектолошка школа*, Друштво дефектолога Србије, Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, Вол. 18(1), бр. 52, Београд, 19–37
55. Димић, Н., Кљајић, М. (2011а). Карактеристике писања код глуве и наглуве деце у основној школи, *Београдска дефектолошка школа*, Друштво дефектолога Србије, Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, Вол. 17 (1), бр. 49, Београд, 43–55
56. Димић, Н., Кљајић, М. (2011б). Утицај амплификације на квалитет читања и писања, *Београдска дефектолошка школа*, Друштво дефектолога Србије, Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, Вол. 17 (2), бр. 50, Београд, 219–229
57. Donovan, C. A., Smolkin, L. B. (2008). Children's Understanding of Genre and Writing Development. In C. A. MacArthur, S. Graham, and J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of Writing Research* (pp. 131-144). New York: The Guilford Press.

58. Ђоковић, С. (1997а). *Формирање пловива код слушно оштећене деце предшколског узраста*, Дефектолошки факултет, Београд
59. Đoković, S. (1997б). Awareness of sound signals in children with impaired hearing, *Proceedings of the First Annual ECPD Internacional Symposium on Scientific Bases of Consciousness*, Belgrade, 83-87
60. Đoković, S. (2004). *Individualni tretman kod dece oštećenog sluha*, Defektološki fakultet-Centar za izdavačku delatnost-CIDD, Beograd
61. Ђоковић, С., Остојић, С., Радовановић, В., Славнић, С., Голубовић, С. (2005): Аудитивне сметње и поремећаји у развоју, *Сметње у развоју код деце млађег школског узраста*, 141 – 189, (Славица Голубовић и група аутора), Дефектолошки Факултет, Београд
62. Ђоковић, С., Славнић, С., Остојић, С., Ковачевић, Т., Барлов, И. (2010). Савремене методе аудиторног тренинга. *Специјална едукација и рехабилитација*, 9(1). Београд: Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, ЦИДД, 125-140. ISSN 1452-73671
63. Đorđević, V., Stojanović, S. (1995): The research of the Basic Laryngeal Voice in Hearing Impaired Children, Isreal
64. Ивановић, М. (2014а). *Синтаксичке конструкције у писаном дискурсу деце узраста од седам до десет година*. Филолошки факултет, Београд (докторска дисертација).
65. Ивановић, М. (2014б). Сличности и разлике у писаној синтакси између две генерације ученика четвртог разреда основне школе, *Језици и културе у времену и простору*, IV/2, *Тематски зборник*, Филозофски факултет, Универзитет у Новом Саду, Нови Сад, 177-189
66. Исаковић, Љ. (2007а). Врсте речи у реченици код ученика оштећеног слуха и ученика који чују, *Београдска дефектолошка школа*, Друштво дефектолога Србије, Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, 2, Београд, 11–23.
67. Исаковић, Љ. (2007б). Неке специфичности употребе лексике код деце оштећеног слуха и деце која чују, *Београдска дефектолошка школа*, Друштво дефектолога Србије, Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, 3, Београд, 17–32

68. Исаковић, Љ., Димић, Н. (2008). Допуњавање реченица код глувих и наглувих ученика и ученика који чују, *Београдска дефектолошка школа*, Друштво дефектолога Србије, Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, 1, Београд, 19–31
69. Исаковић, Љ., Ковачевић, Т. (2009): Неке специфичности семантике код глувих и наглувих ученика, у књизи: *Истраживања у специјалној едукацији и рехабилитацији*, Универзитет у Београду, Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, ЕД.: Добривоје Радовановић, Београд, 313–331
70. Isaković, LJ., Kovačević, T., Dimić, N. (2011). Značaj savladanosti pravopisnih pravila kod gluve i nagluve dece osnovnoškolskog uzrasta, *V međunarodni naučni skup, Specijalna edukacija i rehabilitacija danas, 24 – 27. septembar 2011, Zlatibor*, Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, 39–45
71. Исаковић, Љ., Ковачевић, Т., Димић, Н. (2016). Неке карактеристике социјалне инклузије глувих и наглувих ученика. Зборник радова: *Социјална инклузија деце са развојним сметњама и проблемима у понашању*, Факулет за специјалну едукацију и рехабилитацију, Београд, 227–236
72. Јеличић Добријевић, Љ., Совиљ, М., Барлов, И. (2008). Лонгитудинална студија испитивања слуха деце обухваћене пренаталним слушним скринингом. У: *"Говор и језик" – интердисциплинарна истраживања, II*. (Едс. Јовичић С, Совиљ М). Београд: ИЕФПГ, 174-197.
73. Jessen, M. (2007). *Speaker Classification in Forensic Phonetics and Acoustics*. Wisbaden: Bundeskriminalamt
74. Jisa, H. (2004). Growing into Academic French. In R. A. Berman (Ed.), *Language Development across Childhood and Adolescence* (pp. 135-163). Philadelphia: John Benjamin's Publishing Company.
75. Јовановић-Симић, Н., Голубовић, С., Славнић, С. (2002). *Развој аудитивне и визуелне перцепције*, Желнид, Београд
76. Кашић, З., Димић, Н. (1999а): Језичка компетенција глуве и наглуве деце у остваривању зависне клаузе, *Београдска дефектолошка школа, бр. 1*, Друштво дефектолога Југославије, Београд

77. Кашић, З., Димић, Н. (1999б): Типови аграматизма у зависној клаузи код глуве и наглуве деце, *Београдска дефектолошка школа*, бр. 2 – 3, Друштво дефектолога Југославије, Београд
78. Кашић, З. (2000). Funkcija suprasegmenata u govornom izrazu, *Beogradska defektološka škola*, 2 – 3, 113-123
79. Кашић, З. (2002). Agramatična produkcija i semantička "zbrka" kod dece ranog školskog uzrasta, *Istraživanja u defektologiji*, Defektološki fakultet, CIDDD, Beograd
80. Кашић, З. (2003). *Фонетика, уџбеник за студенте Дефектолошког факултета*, Дефектолошки факултет, Београд
81. Кашић, З., Борота, В. (2003). Неграматичност и аграматизам у активном и синтаксичком развоју. *Српски језик VIII/1- 2: 439-455*
82. Кашић, З., Милошевић, С. (2010): Синтагма и формирање исказа код глувих и наглувих, *Сметње и поремећаји: феноменологија, превенција и третман, део I*, Универзитет у Београду, Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, Београд, 213-229
83. Kim, H., Carlson, A.G., Curby, T.W., Winsler, A. (2016). Relations among motor, social, and cognitive skills in pre-kindergarten children with developmental disabilities. *Research in Developmental Disabilities* 53–54, 43–60.
84. Ковачевић. В. (2000): *Оштећење слуха и лексифичко – семантички развој*, Задужбина Андрејевић, Београд
85. Ковачевић, Т. (2003). *Специфичности процеса усвајања активног и пасивног речника код глуве и наглуве деце – магистарска теза*, Дефектолошки факултет, Београд
86. Ковачевић, Т. (2004): Активни и пасивни речник код глуве и наглуве деце, *Београдска дефектолошка школа*, Савез дефектолога заједнице Србија и Црна Гора, 2 -3, 1-14
87. Ковачевић, Т. (2005): Лексичка спемност код глуве и наглуве деце у основној школи, *Београдска дефектолошка школа*, Савез дефектолога заједнице Србија и Црна Гора, 1, 1-21

88. Ковачевић, Т. (2006): Специфичност пасивног речника код деце оштећеног слуха на основношколском узрасту, *Београдска дефектолошка школа*, Друштво дефектолога Србије, Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, 1, Београд, 53-63
89. Ковачевић, Т., Исаковић, Љ. (2009). Специфичност писања писама код глувих и наглувих ученика, *Београдска дефектолошка школа*, Друштво дефектолога Србије, Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, 3, Београд, 65–75
90. Ковачевић, Т., Исаковић, Љ., Димић, Н. (2010): Дефицитарност у знаковном језику и говорном изразу код глуве и наглуве деце предшколског узраста, *Београдска дефектолошка школа*, Друштво дефектолога Србије, Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, 1, Београд, 23–38
91. Kovačević, J., Slavnić, S., Maćešić-Petrović, D. (2010). Treatment and speech-language development at the children with hearing impairments. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5(2010), 163–169.
92. Ковачевић, Т., Исаковић, Љ., Димић, Н. (2016). Социјална инклузија и комуникација глуве и наглуве деце предшколског узраста. Зборник радова: *Социјална инклузија деце са развојним сметњама и проблемима у понашању*, Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, Београд, 227–236.
93. Ковачевић, Т., Ђоковић, С. (2018). Различити аспекти подршке породицама са глувом и наглувом децом. *Специфичност оштећења слуха – кораци и искораци*, Тематски зборник радова. Универзитет у Београду, Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, 267-282.
94. Костић, Ђ. (1965). *Изградња реченице*, ИЕФПГ, Београд
95. Костић, Ђ. (1971). *Методика изградње говора у слушно оштећене деце*, Савез глувих Југославије, Београд
96. Костић, Ђ. (1985): *Оперативна граматика српскохрватског језика*, Просвета, Београд
97. Костић, Ђ. (1988): *Говор и слушно оштећено дете*, Институт за експерименталну фонетику и патологију говора, Београд
98. Kostić, Đ. (1991). *Cooing and babbling*. IEFPG, Beograd

99. Костић, Ђ., Владисављевић, С. (1993): *Развој говора*, Институт за експерименталну фонетику и патологију говора, Београд
100. Костић, Ђ., Владисављевић, С. (1995): *Говор и језик детета у развоју*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд
101. Костић, Ђ. (1998): *Методика изградње говора у деце оштећена слуха*, Институт за експерименталну фонетику и патологију говора, Београд
102. Kristal, D. (1996). *Kembrička enciklopedija jezika*, Nolit, Beograd
103. Kushalnager, P., Hannay, J.H., Hernandez, E.A. (2010): Bilingualism and Attention: A Study of Balanced and Unbalanced Biligual Deaf Users of American Sign Language in English. *J Deaf Stud. Deaf Educ.* 15 (3):263 – 273. Doi: 10.1093/deafed/enq011
104. Langer, J. A., Flihan, S. (2000). Writing and Reading Relationships: Constructive Tasks. In R. Indrisano and J. R. Squire (Eds.), *Perspectives on Writing: Research, Theory and Practice* (pp. 112-140). Newark: International Reading Association.
105. Luckner, L.J. & Cooke, C. (2010). A Summary of the Vocabulary Research With Students Who Are Deaf or Hard of Hearing, *American Annals of the Deaf*, 155, 1, 38–67.
106. Lurija, A.R. (1982). *Osnovi neurolingvistike*, Nolit, Beograd
107. Maletić Sekulić, I., Veselinović, I., Jeličić, Lj., Šijan-Gobeljić, M., Dragutinović, N. (2016). Positive effects of hearing and speech rehabilitation on lexical fund quality in hearing impaired children. *Војносанитетски преглед. Beograd*
108. Marshall C., Jones A., Denmark T., Mason K., Atkinson J., Botting N., Morgan, G. (2015). Deaf children's non-verbal working memory is impacted by their language experience. *Front. Psychol.* 6:527. 10.3389/fpsyg.2015.00527 [[PMC free article](#)] [[PubMed](#)] [[Cross Ref](#)]
109. Meadow, K. P., & Dyssegaard, B. (1983). Social-emotional adjustment of deaf students. Teachers' ratings of deaf children: An American-Danish comparison. *International journal of rehabilitation research*, 6(3), 345-348.

110. Midgette, E., Haria, P., MacArthur, C. (2008). The effects of content and audience awareness goals for revision on the persuasive essays of fifth- and eight-grade students. *Reading and Writing 21*: 131-151.
111. Микић, Д. (1993): Говорна прагматика у савременој логопедској дијагностици, *Дефектолошка теорија и пракса број 1*, 107-109, Београд
112. Микић, Б., Мирић, М., Остојић, С., Микић, М., Асановић, М. (2010): Утицај кохлеарне имплантације на развој непосредног вербалног памћења код деце, *Београдска дефектолошка школа*, Друштво дефектолога србије, Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, 1, 15-22, Београд
113. Milenković, S., Sovilj, M., Pantelić, S., Mrdalj, D. (1998): Efficacy of the KSAFA Method in II Level Abstract Nouns in the Hearing Impaired Children, *Proceedings of the 18th International Congress on Education of the Deaf*, Editor: Amatzia Weisel, Tel Aviv, Isreal
114. Милошевић, М. (2001). *Грамматика српскога језика*. Приручник за познавање српског књижевног језика. Драганић, Београд
115. Милошевић, М. (2007). *Грамматика српског језика*. Змај. Београд
116. Miric, D., Ostojic, S., Mikic, B., Asanovic, M. (2008). Ability of ci children to understand questions. *Abstracts of NHS, 188, Cernobbio (Como Lake)*, June 2008
117. Мирић, Д., Микић, Б., Остојић, С., Асановић, М., Микић, М. (2011). Разумевање питања код деце са кохлеарним имплантом. *Зборник радова II научно-практичне конференције „Слушам и говорим“*. Специјална школа са домом ученика „Бубањ“, 8.април 2011., Ниш, 84–89
118. Мирић, М., Арсовић, Н., Микић, Б., Мирић, Д., Николић, М. (2016). Способност одговарања на питања код деце са кохлеарним имплантом, *Специфичност оштећења слуха – нови кораци, тематски зборник радова*, Универзитет у Београду, Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, Београд
119. Montesori, M. (2013). *Upijajući um*, Miba Books, Beograd
120. Montesori, M. (2016a). *Upijajući um*, Miba Books, Beograd
121. Montesori, M. (2016b). *Otkriće deteta*, Propolis Books, Beograd

122. Montesori, M. (2017). *Tajna detinjstva*, Propolis Books, Beograd
123. Most, T., Shina – August, E., Meilijson, S. (2010): Pragmatic Abilities of Children With Hearnig Loss Using Cochlear Implants of Hearing Aids Compared to Hearing Children. *J Deaf Stud. Deaf Educ.* 15 (4): 422 – 437. Doi: 10.1093/deafed/enq032
124. Myklebust, H.R. (1964): *The Psychology of Deafnes*, New York, Grune and Stratoon
125. Nenadović, V., Barlov, I., Rajičević, I. (2007). Structure of intellectual abilities of hearing impaired children enrolled in early audiolingustic treatment. *The 1st International Symposium in Bosnia and Herzegovina – Cochlear implant in the function of hearing, language and speech development*. Sarajevo: 21-23. september 2007, Book of Abstracts, 76-77.
126. Nippold, M. A. (1998). *Later Language Development (The School Age and Adolescent Years)*. Austin, Texas.
127. Northern, J.L., & Downs, M.P. (1991). *Hearing in children*. Baltimore. Williams&Wilkins.
128. Northern, J.L., & Downs, M.P. (2014). *Hearing in children* (6thEd). Plural Publishing. San Diego, CA.
129. Olive, T., Favart, M., Beauvais, C., Beauvais, L. (2009). Children’s cognitive effort and fluency in writing: Effects of genre and of handwriting automatisation. *Learning and Instruction* 19: 299-308.
130. Olusanya, B.O, Wirz, S.L. & Luxon, L.M. (2008). Community-based infant hearing screening for early detection of permanent hearing loss in Lagos, Nigeria: a cross-sectional study. *Bulletin of the World Health Organization*, 86, 956-963. doi: 10.2471/BLT.07.050005. Dostupno na (13.04.2014.) :<http://www.who.int/bulletin/volumes/86/12/07-050005/en/>
131. Ostojiћ, C. (2004). *Аудитивни тренинг и развој говора наглуве деце*. Дефектолошки факултет - ЦИДД, Универзитет у Београду. Београд.
132. Ostoјic, S., Djokovic S., C., Dimic, N., & Mikic, B. (2011). Cochlear implant – speech and languag development in deaf and hard of hearing children following implantation. *Vojnosanitetski pregled*, 68(4), 349–352.

133. Ostojic, S., Djokovic, S., Radic-Sestic, M., Nikolic, M., Mikic, B., & Miric, D. (2015). Factors contributing to communication skills development in cochlear implanted children. *Vojnosanitetski pregled*, 72(8), 683–688.
134. Остојић-Зељковић, С., Славнић, С., Ђоковић, С., Николић, М., Веселиновић, И., Јухас, Ч. (2018). Фактори развоја аудитивног капацитета код кохлеарно имплантиране деце. *Специфичност оштећења слуха – кораци и искораци*, Тематски зборник радова. Универзитет у Београду, Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, 73-84
135. Özdemir T. & Eyduran E. (2005). Comparison of Chi-Square and Likelihood Ratio Chi-Square Tests: Power of Test. *Journal of Applied Sciences Research* 1(2): 242-244.
136. Paatsch, L. E., & Toe D. M. (2014). A comparison of pragmatic abilities of children who are deaf or hard of hearing and their hearing peers. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 19(1), 1–19. doi: 10.1093/deafed/ent030. 34
137. Пантелић, С. (2002): *Рачунар и особе оштећеног слуха*, Задужбина Андрејевић, Београд
138. Pantelić, S., Sovilj, M. (1997): From sound to Language – Escape from Deaf Habitus *Scientific Bases of Consciouness*, 75–79, Belgrade
139. Pantelić, S., Sovilj, M., Milenković, Mrdalj, D. (1998): Efficacy of Kostic’s Method in Iadoption of I Level Abstract Nouns in the Hearing Impaired Children, *Proceedings of the 18th International Congress on Education of the Deaf*, Editor: Amatzia Weisel, Tel Aviv, Isreal
140. Пантелић, С., Совиљ, М., Барлов, И., Степановић, В. (2007): Ефикасност КСАФА система у развоју говора и језика код слушно оштећене деце, *Поремећаји вербалне комуникације – превенција, дијагностика и третман* (уредник Мирјана Совиљ), Институт за експерименталну фонетику и патологију говора, Београд
141. Peck, J. E. (1995). Development of hearing. Part III. Postnatal development. *Journal-American Academy of Audiology*, 6, 113-113.

142. Пијаже, Ж., Инхелдер, Б. (1978): *Интелектуални развој детета*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд
143. Пијаже, Ж., Инхелдер, Б. (1990): *Психологија детета*, Издавачка књижица Зорана Стојановића, Сремски Карловци
144. Пипер, П., Клајн, И. (2015). *Нормативна граматика српског језика - ијекавско издање*, Матица српска, Нови Сад
145. Пунишић, С. (2002): *Фонетско – фонолошки поремећаји и развојна дисфазија*, Задужбина Андрејевић, Београд
146. Ravid, D., Tolchinsky, L. (2002). Developing Linguistic Literacy: A Comprehensive Model. *Journal of Child Language*, 29, 417-447.
147. Ravid, D. (2004). Derivational morphology revisited. In R. A. Berman (Ed.), *Language Development across Childhood and Adolescence*. Philadelphia: John Benjamin's Publishing Company, 53-83
148. Ravid, D., Berman, R.A. (2006). Information Density in the Development of Spoken and Written Narratives in English and Hebrew. *Discourse Processes*, 41 (2), 117-149.
149. Rinaldi, P., Caselli, C. (2009): Lexical and Grammatical Abilities in Deaf Italian Preschoolers: The Role of Duration of Formal Language Experience *J Deaf Stud. Deaf Educ.* 14 (1): 63 – 75 doi: 10.1093/deafed/enn019
150. Савић, Љ., Маслић, Ф. (1974). *Преглед опште историје сурдопедагогије, Европа I*, Савез друштва дефектолога Југославије, Београд
151. Савић, Љ. (1986). *Методика учења говора глуве деце*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд
152. Савић, Љ., Ивановић, П. (1988). *Методика глувих и наглувих, предшколска сурдометодика*. Завод за уџбенике и наставна средства, Београд
153. Савић, Љ. (1995). *Методика аудиторног тренинга*. Дефектолошки факултет. Београд
154. Silvrman, R.S. (1983). *Speech training and now: a critical review*, Speech of the hearing impaired, University Park Press, Baltimore

155. Sininger, Y. S., Doyle, K. J., & Moore, J. K. (1999). The case for early identification of hearing loss in children: auditory system development, experimental auditory deprivation, and development of speech perception and hearing. *Pediatric Clinics of North America*, 46(1), 1-14.
156. Snyder, L., & Yoshinaga-Itano, C. (1999). Specific play behaviors and the development of communication in children with hearing loss. *Volta Review*, 100, 165–185.
157. Славнић, С. (1996): *Формирање говора код мале глуве деце*, Дефектолошки факултет, Београд
158. Slavnić, S. (1999). *Rana rehabilitacija hendikepiranih*. Beograd: Defektološki fakultet (doktorska disertacija).
159. Славнић, С., Соколовац, И., Комазец, З., Веселиновић, И.(2012). Употреба простих и независних реченица код деце са кохлеарним имплантом. *Зборник радова, Стремљења и новине у специјалној едукацији и рехабилитацији*, 28. децембар 2012. Београд: Универзитет у Београду – Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, 245-257.
160. Славнић, С., Веселиновић, И. (2015): *Увод у дефектологију*, Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, Београд
161. Совиљ, М., Ђоковић, С. (1994): Развој крика – плача новорођенчета од рођења до краја првог месеца, *Дефектолошка теорија и пракса*, Београд
162. Совиљ, М., Алексић, М., Адамовић, Т., Барлов, И. (2004). Развој говора и сегментација речи. *"Говор и језик" - Интердисциплинарна истраживања српског језика I*, ИЕФПГ, Београд
163. Соколовац, И., Славнић, С., Комазец, З. Лемајић – Комазец, С., Шкрбић, Р., Манот, Д. (2016). Употреба перфекта код деце са кохлеарним имплантом, *Специфичност оштећења слуха – нови кораци*, тематски зборник радова, Универзитет у Београду, Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију
164. Stokoe, W.C. (2001). *Language in hand*. Washington, DC: Gallaudet University Press.
165. Срзић, М., Исаковић, Љ. (2018). Лексикон глуве и наглуве деце основношколског узраста. *Специфичност оштећења слуха – кораци и*

- искораци*, Тематски зборник радова. Универзитет у Београду, Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, 103-117.
166. Станојчић, Ж., Поповић, Љ. (1997). *Граматика српскога језика. Уџбеник за I, II, III и IV разред средње школе*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд
167. Станојчић, Ж. Поповић, Љ. (2008). *Граматика српског језика – за гимназије и средње школе*. Завод за уџбенике и наставна средства, Београд
168. Станојчић, Ж. (2010). *Граматика српског књижевног језика*. Креативни центар, Београд
169. Стевановић, Ј. (2009). Специфичности усвајања великог слова код глувих и наглувих ученика, *Београдска дефектолошка школа*, Друштво дефектолога Србије, Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, 3, 25-40
170. Стевановић, Ј., Димић, Н. (2009а). Правопис у настави српског језика у школама за глуве и наглуве ученике, *Београдска дефектолошка школа*, Друштво дефектолога Србије, Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, 2, 13–26
171. Стевановић, Ј., Димић, Н. (2009б). Специфичности усвајања знакова интерпункције код глувих и наглувих ученика, *Београдска дефектолошка школа*, Друштво дефектолога Србије, Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, 1, 41-56
172. Стевановић, Ј. (2010). Диктат – вид самосталног писања у школама за глуве и наглуве ученике, *Београдска дефектолошка школа*, Друштво дефектолога Србије, Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, 1, 79–93
173. Стевановић, М. (1979). *Савремени српскохрватски језик (граматички системи и књижевнојезичка норма). II синтакса*. Научна Књига, Београд
174. Stojnić, D. (1998). *Promene ličnosti uslovljene razvojem verbalnih sposobnosti kod dece oštećenog sluha*. Doktorska disertacija. Defektološki fakultet. Univerzitet u Beogradu.
175. Shanahan, T. (2008). Relations among Oral Language, Reading, and Writing Development. In C. A. MacArthur, S. Graham, and J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of Writing Research* (pp. 171-187). New York: The Guilford Press.

176. Sharma, A. (2009). Central auditory development and plasticity in children with auditory deprivation. *Abstracts of Composium on central auditory processing disorder*, 9. Cairo.
177. Sharma, A. (2010). Plasticity, development and reorganization of central auditory system in children with hearing impairment. Abstracts of NHS 2010. *Beyond Newborn Hearing Screening , Infant and Childhood Hearing in Science and Clinical Practice*, 1. Como.
178. Shin, M. S., Kim, S. K., Kim, S. S., Park, M. H., Kim, C. S., & Oh, S. H. (2007). Comparison of cognitive function in deaf children between before and after cochlear implant. *Ear and hearing*, 28(2), 22S-28S.
179. Schlesinger, H.S., Meadow, K.P. (1972): *Sound and sign: Childhood deafness and mental health*, Berkeley, CA: University of California Press
180. Тасић, М., Гачевић, Р. (2014). *Граматика српског језика*. Leo commerce. Београд
181. Templin, M. (1957). *Certain Language Skills in Children: Their development and Interrelationships*, The University of Minnesota Press, Mineapolis
182. Toe, M.D., Paatsch, E. L. (2010): The Communication Skills Used by Deaf Children and Their Hearing Peers in a Question – and Answer Game Context *J. Deaf Stud. Deaf Educ.* 15 (3): 228 – 241. Doi: 10.1093/deafed/enq006
183. Thompson, D. C., McPhillips, H., Davis, R. L., Lieu, T. A., Homer, C. J., & Helfand, M. (2001). Universal newborn hearing screening: summary of evidence. *Jama*, 286(16), 2000-2010.
184. Tsao, F. M., Liu, H. M., & Kuhl, P. K. (2004). Speech perception in infancy predicts language development in the second year of life: a longitudinal study. *Child development*, 75(4), 1067-1084.
185. Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1982). *Literacy before schooling*. Portsmouth, NH: Heinemann.
186. Fink, R. J. (1986). *A comparison of text characteristics in the narrative discourse of normal and learning disabled children*. Unpublished doctoral dissertation, University of Colorado, Boulder.

187. Friedmann, N., & Novogrodsky R. (2011a). Which questions are most difficult to understand? The comprehension of Wh questions in three subtypes of SLI. *Lingua*, 121, 367–382.
188. Friedmann, N., & Szterman, R. (2011b). The comprehension and production of Wh questions in children with hearing impairment. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 16(2), 212–235.
189. Hayes, J. R. (2000). A New Framework for Understanding Cognition and Affect in Writing. In R. Indrisano and J. R. Squire (Eds.), *Perspectives on Writing: Research, Theory and Practice* (pp. 6-45). Newark: International Reading Association.
190. Hudson, R., Lane, H., Mercer, C. (2005). Writing prompts: the role of various priming conditions on the compositional fluency of developing writers. *Reading and Writing*, 18: 473-495.
191. Hunt, K. W. (1965). *Grammatical structures written and three grade levels* (Research Report No.3). Champaign, IL: national Council of Teachers of English.
192. Harris, L. G. (2014). *Social-Emotional Development in Children with Hearing Loss*. (Retrieved form, jun 2016): http://uknowledge.uky.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1003&context=commdisorders_etds
193. Cardon, G., Campbell, J., & Sharma, A. (2012). Plasticity in the Developing Auditory Cortex: Evidence from Children with Sensorineural Hearing Loss and Auditory Neuropathy Spectrum Disorder. *Journal of the American Academy of Audiology*, 23(6), 396-411. doi:10.3766/jaaa.23.6.3
194. Чабаркапа, Н. (2002): *Структура лексикона дисфазичне деце*, Задужбина Андрејевић, Београд
195. Шешум, М. (2008). Дефицити у писаном изразу код глуве и наглуве деце, *Београдска дефектолошка школа*, Друштво дефектолога Србије, Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, 3, 41-57

196. Шешум, М., Димић, Н. (2008). Специфичности писаног изуза код глуве и наглуве деце, *Београдска дефектолошка школа*, Друштво дефектолога Србије, Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, 2, 47-64
197. Wengelin, A., Stromquist, S. (2004). Text-writing Development Viewed through On-Line Pausing in Swedish. In R. A. Berman (Ed.), *Language Development across Childhood and Adolescence* (pp. 177-191). Philadelphia: John Benjamin's Publishing Company.
198. Yoshinaga-Itano, C., Sedey, A. L., Coulter, D. K., & Mehl, A. L. (1998). Language of early-and later-identified children with hearing loss. *Pediatrics*, 102(5), 1161-1171.
199. Yoshinaga-Itano, C. (2002). Cochlear implantation before 12 months of age. In: K. Schauwers, P. Govarts, S. Gillis (Eds.) *Language Acquisition in Young Children With a Cochlear Implant*, 61–76. Antwerp, Belgium: Antwerp Papers in Linguistics.
200. Yoshinaga-Itano, C. (2003a). Early intervention after universal neonatal hearing screening: impact on outcomes. *Mental retardation and developmental disabilities research reviews*, 9(4), 252-266.
201. Yoshinaga-Itano, C. (2003b). From screening to early identification and intervention: Discovering predictors to successful outcomes for children with significant hearing loss. *Journal of deaf studies and deaf education*, 8(1), 11–30.
202. <https://velikirecnik.com/2016/10/19/narativ/>
203. <https://velikirecnik.com/2016/04/24/deskripcija/>
204. <https://hr.wikipedia.org/wiki/Ekspozicija>
205. <http://www.vokabular.org/?search=argumentacija&lang=sr-lat>

19. ПРИЛОЗИ

МОЈ ДАН У БЕОГРАДУ

- у септембру - заједно са ~~жени~~
другарима у Београду,
био је дан глумих Били смо на
брду, ма ~~ма~~ мање Билно Лера, И ВРАТ
пове росве као БИДА

ПРИЛОГ 2

Е група

С.М.

6. разред

Моје кукајинско Моје кукајинско се тече
кукајинско, сабо, кукајинско, казник, дубина сабо
учиоци,

ПРИЛОГ 3

Лето

Лето је лето

Лето је лето

Лето је лето

Зима

Зима је зима

Зима је зима

Зима је зима

Е група
Н.Н
7. разред

Sastav o selidba.

Ja ~~sam~~ MISLIM da TREBA da idemo u drugji STAN. Sa T~~om~~
i poslo NEVI se dopada drugji veliki stan, i ~~ne~~ volim da ostanem dru-
GARIMA, ali vidam se ponekad sa deUGARIMA. Hoću da ode
VELIKI STAN, i soba. I posle čovek je solid svakog i ima veu
Stan, i kao da dođu moji DRUGARI?

Незабораван пријат

Ишао сам у вртик и имао сам шест година када се десило нешто што ми је променило живот. Мој отац ме је одвезо у вртик и рекао ми родну вест. Рекао ми је да се мајка порода. Цео дан сам некако да шапта дође по мене да дознам дали сам родо брат или сестру. Време је брзо прошло и шапта је дошао да ме одведе. Питам га да ли је женско или мушко а он ми је одговорио „саг имам два сина“.

Моја омиљена просторија

Моја омиљена просторија је моја соба
у којој проводим највише времена. У њој се
налазе два радна стола, кревет на страни
и један велики ормар. У њој проводим највише
времена кад сам што сам у радним данима, уми
кад кад сам до на школу највише сам
проводио време.

Лето и зима

Лето

~~Најлепши~~ ~~сета~~ долађају ~~у лето~~ и
 мој животу десила су се ~~у току зиме~~
 за време јандара цео месец проводи
 са својом породицом, све болиста а моје
 срце јуно је ~~убоави~~. Зимске чаролице
 у мени сује најлепшиа сетама али када
 падне мрак, постане хладно и тмурно
 ја се ~~растуним~~ и једва чекам сутра како
 бих опет био срећна. Такође и за време
 лета ја сам веома радосна. Сунце
 које до касно обасјава мој прозор тере
 ме да изађем напоље. У то време
 ја сам цео дан напољу и играм се
 са својим другарима.

22. 12. 2002. год.

Селидба у нову већу кућу

Селидба, хм, не бих ни да размислим о њој. Иако волим промене, ново друштво, не волим селидбе.

Не желим да менам место пребивања, волим оуде из свог окружења, волим све ствари, животиња. Волим када се изјубра природом, а око мене су други људи, свест ваздуха.

Ни за шта на свету не бих до мена.

Вет сам се осмисла из града у село, из мање куће у већу, бо ми није смешно. Смешно ми је до што морам да менам место, пријатеље, уколико могу. Јако сам била срећна због ње. Али када сам дошла овде одмах сам се прилагодила и заборавила друштво и све остало. Била бих пресретна када бих цео свој живот провела са њима и уз њих. Свају не бих мислила кућу и своје село не бих мислила ни за какву нову и већу кућу, ни за један град, ни гак ни Москву коју обожавам.

Доброгај који ту
увек памтиш

Доброгај који ту увек памтиш
ти је када сам прожале свој
начона бација, а сада ту вам
ја испричам.

Била је то једна лепа јасна
нора. Мој тата, браћо и ја смо
шли на пелене у Београд
Када смо стигли припремили
смо штак, испит сам мила
неки муно муно. Погледала сам
око себе и видела како се по-
мера жбуљ, примила сам му и
гледала штакено маче. Како
сам ја узела у руке и ма-
вила. Када ме је погледао у очи
знала сам да ја морам
узети, али мој тата се про-
тивисо мене. Било је већ вре-
ме да се крене кући, док сам
шла на ручну маче ме је
пратио. Он сам штак у
руку као је мочило за маче.
Пужао сам ја погледала, а
као није хтело да се одвоји

ташта ммм је то видео ја
 је оставио у мом крилу
 и попустио ми. Када смо
 стигли кући, мама је са сме-
 хом рекла, "Уместо да доне-
 сеш, рибу ба сине донели
 маме"

Мој најбољи догађај је
 управо када сам га узела
 у руке и кудран ја кете моћи
 надмашити.

28.03.2018.

Моја соба

Свако има собу у којој воли да проводи време. Ја највише свог времена у кући проведем у својој соби. Моја соба није велика, али је зато веома комфорна. Веома је осветљена због прозора, а томе доприноси и нутри зидови. Најупадљивија ствар у соби је мој радни сто где се налази и компјутер. Овде стално учим, радим домаћи, играм игрице... Поред стола се налази ормарит са фиокама где су моје књиге за школу. Код ормарита се налази и кревет. Изнад њега је прозор кроз који стално гледам да ли су моји другови изашли да играју фудбал. Лево од кревета се налази велики ормар у ком стоји моја одећа. У соби се налази још и кутија у којој се налазе све врсте лопти за спорт. Ја волим да проводи време у мојој соби учећи, читајући, играјући игрице, одмарајући се... Пошто ја јако пуно времена будем напољу, увек размишљам шта сам могао да урадим и шта нисам требао да урадим. Волим ову собу зато што се у њој крије пуно мојих тајни које не бих волео да буду откривене.

Ја бих волео да у својој соби проведем још пуно година, док можда не добијем и нову собу.

~~Моја омиљена соба у сџану.~~
Моја омиљена соба у сџану.

Омиљену собу у сџану познајем већ годинама, али ~~се~~ се одређеним сваки пут када у њу уђем.

Дневна соба у нашем сџану на први поглед изгледа једноставно - две велике фотеље и двосед истаје доје.

На зидовима су разна уметничка дела, којима се и дан данас дивим. У соби је још и дрвени сџо.

У фотки су кутије са књигама. Вео сџан заштитан је књигама, а у дневној соби су свуда - на полицима, испод сџола, у фотки. - У просторији је и плакар са мојом наградом и сувенирима из Барселоне.

На поду је црвени квалитетни азијски теџих.

Поседан "шмек" има и вредна маска из Италије, златне доје. Поред двоседа су сакције с орхидејом,

~~на~~ на које смо сви поносни, јер орхидеја успева.

У овој соби проводим највише времена, и зато мислим да има вредности. У тој соби су сва наша сећања с путовања. Зато волим своју дневну собу.

Selidba

- * Većina tinejdžera se buní kada njihovi roditelji nađu posao u drugoj državi. Ne žele da napuste svoje društvo, svoj grad, svoju školu. Pogrešno razmišljaju.
- * Meni kad bi majka i otac rekli da se selimo u drugu državu, jer su našli bolji posao sa većom platom, ja bih se obradovala. Živimo u Srbiji gde je politika užasna, poljoprivreda propala, gde nema života. Najbolje rešenje je otići iz ove države u neko mesto gde su bolji uslovi za život. Koliko je teško ići iz države i naći dobar posao, bila bih presrećna što su moji roditelji uspeeli da nađu.

Da, razmišljala sam o društvu. ~~.....~~ društvo dođe i prođe. Nikad nisam volela da se družim sa istim ljudima, da budem na istom mestu, da slušam iste priče. Dosadi ti. Želim da se upoznam sa novim ljudima, da vidim kakvi sve tipovi ljudi postoje, da steknem nova iskustva. Tako da se ne bih bunila kad bih napustila i preselila se. Bilo bi mi žao jer neću vidati određene osobe, ali život je preda mnom.

Onda, novo mesto. Kao što sam navela malo pre, mene jedno mesto ne drži. Hoću da upoznam svet. Da obiđem druge gradove, druge zemlje. Ulazim u potpuno nepoznatu oblast.

Dalje, imam dve mlade sestre. One su mnogo vezane za društvo. Sve bi dale da bi bile u nekom društvu. Ja želim da one upoznaju svet. Male su, što ranije steknu iskustva sa drugim ljudima i drugim životom, bolje za njih. Biće im lakše u budućnosti. I želim da prestanu da se vezuju za društvo i da shvate da one neće uvek biti tu. Svako će na kraju otići na svoju stranu. Time što će se preseliti će naučiti tu lekciju.

Ja samo ne razumem tinejdžere koji ne žele da odu na neko ~~u~~ novo mesto i vide sveta. Koji se svadaju sa roditeljima zbog društva. Svi su patetični. Vode iste priče, u krugu su istih ljudi. A još gore, ne ponose se svojim roditeljima i nisu zahvalni što su uspeli da im omoguće nešto novo i bolje. Ja bih moje poštavala i bila bih jako zahvalna. Potrudila bih se bolje oko stranih jezika i škole da bih mogla da pomognem koliko mogu. Svako bi trebao da ima neko interesovanje za nešto novo.

Биографија аутора

Ивана Веселиновић (рођена Барлов) рођена је 07. 07. 1976. год. у Рашки. Гимназију је завршила у Рашки, а школске 1995/ 96 уписала је Дефектолошки факултет у Београду, сурдоаудиолошки смер. За време студија била је стипендиста Министарства просвете Републике Србије. Дипломирала је 08. 05. 2000. год. са просечном оценом 9,34 и оценом 10 на дипломском испиту. Докторске студије на Факултету за специјалну едукацију и рехабилитацију уписала је новембра школске 2014/15. године и положила све испите предвиђене планом и програмом, са просечном оценом 9,90. Студент је и треће године докторских студија из области Неуронаука, на Биолошком факултету. Положила је све испите предвиђене планом и програмом ових докторских студија, са просечном оценом 9,0, али није пријавила докторску тезу, јер је због потреба посла уписала докторске студије на факултету на коме и ради. Служи се руским и енглеским језиком.

Од маја 2000. године до новембра 2008. године радила је у Институту за експерименталну фонетику и патологију говора у Београду (од маја 2000. године до јуна 2001. год. – волонтерски рад, а затим рад на неодређено време). Од септембра 2007. год. радила је и у Центру за унапређење животних активности (1/3 радног времена). Бавила се раном детекцијом и дијагностиком оштећења слуха и поремећаја вербалне комуникације, као и хабилитацијом и рехабилитацијом говора. Од новембра 2008. године запослена је на Факултету за специјалну едукацију и рехабилитацију у Београду. Најпре је ангажована на катедри за опште предмете, као асистент за ужу научну област Теоријске основе специјалне едукације и рехабилитације. Од 2013. године ангажована је на катедри за сурдологију, као асистент на следећим предметима: Увод у специјалну едукацију и рехабилитацију, Рехабилитација деце и одраслих са кохлеарним имплантом, Технике аудиометрирања и Реедукација психомоторике глуве и наглуве деце. Од школске 2015/16 године ангажована је на следећим предметима: Увод у дефектологију, Реедукација психомоторике глуве и наглуве деце и Општа дефектолошка процена. На месту асистента била је активно

укључена у педагошки рад са студентима. Од 07. 03. 20016. године ангажована је у Центру за континуирану едукацију Факултета.

Бави се истраживањима у области: сурдологије, сурдолошке дијагностике, аудиологије, говорне перцепције, пренаталног слушног скрининга, хабилитације и рехабилитације деце са говорно-језичким проблемима, третмана особа са проблемима слуха и слушања и психомоторног развоја деце, као и проценом и унапређењем квалитета живота особа са оштећеним слухом.

Учествовала је као истраживач у реализацији пројеката "Истраживања говорно-језичких ресурса српског језика са интердисциплинарним апликацијама у лингвистици, дефектологији и комуникацијама" (1784) и "Интердисциплинарна истраживања говорно-језичких ресурса српског језика" (148028), које је финансирало Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије. Од 2011. године ангажована је као истраживач на пројекту "Утицај кохлеарне имплантације на едукацију глувих и наглувих особа" (179055), који финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

Радове је излагала на већем броју националних и међународних скупова. Научне и стручне чланке публиковала је у националним и међународним часописима и зборницима радова са научних и стручних скупова, конгреса и међународних конференција, у земљи и иностранству.

Изјава о ауторству

Потписани-а: Ивана Веселиновић

број индекса: 11/14-Д

Изјављујем

да је докторска дисертација под насловом

„УПОТРЕБА И ФУНКЦИЈЕ ОДРЕДБЕНИХ РЕЧИ КОД ГЛУВЕ И НАГЛУВЕ
ДЕЦЕ“

- резултат сопственог истраживачког рада,
- да предложена дисертација у целини ни у деловима није била предложена за добијање било које дипломе према студијским програмима других високошколских установа,
- да су резултати коректно наведени и
- да нисам кршио/ла ауторска права и користио интелектуалну својину других лица.

Потпис докторанта

У Београду, _____

**Изјава о истоветности штампане и електронске верзије
докторског рада**

Име и презиме аутора: Ивана Веселиновић

Број индекса: 11/14-Д

Студијски програм: Специјална едукација и рехабилитација

Наслов рада: „Употреба и функције одредбених речи код глуве и наглуве деце“

Ментор: Др Светлана Славнић, редовни професор, Универзитет у Београду, Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију

Потписани/а: Ивана Веселиновић

Изјављујем да је штампана верзија мог докторског рада истоветна електронској верзији коју сам предао/ла за објављивање на порталу **Дигиталног репозиторијума Универзитета у Београду**.

Дозвољавам да се објаве моји лични подаци везани за добијање академског звања доктора наука, као што су име и презиме, година и место рођења и датум одбране рада.

Ови лични подаци могу се објавити на мрежним страницама дигиталне библиотеке, у електронском каталогу и у публикацијама Универзитета у Београду.

Потпис докторанта

У Београду, _____

Изјава о коришћењу

Овлашћујем Универзитетску библиотеку „Светозар Марковић“ да у Дигитални репозиторијум Универзитета у Београду унесе моју докторску дисертацију под насловом:

„Употреба и функције одредбених речи код глуве и наглуве деце“
која је моје ауторско дело.

Дисертацију са свим прилозима предао/ла сам у електронском формату погодном за трајно архивирање.

Моју докторску дисертацију похрањену у Дигитални репозиторијум Универзитета у Београду могу да користе сви који поштују одредбе садржане у одабраном типу лиценце Креативне заједнице (Creative Commons) за коју сам се одлучио/ла.

1. Ауторство
2. Ауторство - некомерцијално
3. Ауторство – некомерцијално – без прераде
4. Ауторство – некомерцијално – делити под истим условима
5. Ауторство – без прераде
6. Ауторство – делити под истим условима

(Молимо да заокружите само једну од шест понуђених лиценци, кратак опис лиценци дат је на полеђини листа).

Потпис докторанта

У Београду, _____

1. Ауторство - Дозвољавање умножавања, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце, чак и у комерцијалне сврхе. Ово је најслободнија од свих лиценци.
2. Ауторство – некомерцијално. Дозвољавање умножавања, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце. Ова лиценца не дозвољава комерцијалну употребу дела.
3. Ауторство - некомерцијално – без прераде. Дозвољавање умножавања, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, без промена, преобликовања или употребе дела у свом делу, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце. Ова лиценца не дозвољава комерцијалну употребу дела. У односу на све остале лиценце, овом лиценцом се ограничава највећи обим права коришћења дела.
4. Ауторство - некомерцијално – делити под истим условима. Дозвољавање умножавања, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце и ако се прерада дистрибуира под истом или сличном лиценцом. Ова лиценца не дозвољава комерцијалну употребу дела и прерада.
5. Ауторство – без прераде. Дозвољавање умножавања, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, без промена, преобликовања или употребе дела у свом делу, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце. Ова лиценца дозвољава комерцијалну употребу дела.
6. Ауторство - делити под истим условима. Дозвољавање умножавања, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце и ако се прерада дистрибуира под истом или сличном лиценцом. Ова лиценца дозвољава комерцијалну употребу дела и прерада. Слична је софтверским лиценцама, односно лиценцама отвореног кода.