

СПЕЦИФИЧНОСТИ ВО ЧИТАЊЕТО И ПИШУВАЊЕТО КАЈ ДЕЦАТА СО ОШТЕТЕН СЛУХ

Крајка содржина

Основната цел на овој труд е да се споредат резултатите од повеќе истражувања кои ги анализираат проблемите во читањето и пишувањето кај децата со оштетен слух.

Авторот ја истражува специфичната лексичка организација кај слушно оштетените деца која е поврзана со редуцираното аудивно и когнитивно искуство.

Заклучоците од сите истражувања укажуваат на фактот дека слушно оштетените деца не поседуваат „внатрешен збор“ и „менџален лексикон“ како база за јазичната продукција.

Клучни зборови: СЛУШНО ОШТЕТУВАЊЕ, ЧИТАЊЕ, ПИШУВАЊЕ.

Вовед

Степенот на заостанување во јазикот и отежнатата комуникација претставуваат огромен проблем кај слушно оштетените лица независно од процесот на демутизација. Слушната амплификација не може во потполност да ги надолжни информациите кои се губат заради оштетеноста на слухот, иако не смее а да не се земе предвид вредноста на минималните аудитивни информации добиени преку постоечките остатоци на слухот.

Кај прелингвално глувото дете препознавањето на говорот преку читување претставува способност која се учи поспоро (Mogford, 1993), значи визуелната перцепција на лицето и усните нема некои поголеми предности споредбено со аудитивните информации, затоа што таа се учи исклучиво како визуелна способност и дозволува широка алтернација и дискриминација на гласовите.

Сите истражувања (Mogford, 1993) укажуваат на фактот дека раната детекција и дијагностика се уште се извршуваат доцна (после

третата година во животот), така што во првите три години од животот не се воспоставуваат развојните промени на начин кој ги вклучуваат интер-релациските аспекти на човечкиот развој и неговите природни секвенци. Со вклучувањето на раните рехабилитациски постапки се поттикнува позитивниот начин на комуникација кај малото глуво дете, така што тоа произведува и процесира информации кои можат да доведат до позитивни квалитети и промени во развојниот процес. Без разлика што раната детекција, дијагноза и рехабилитација значајно се подобрија последните 40 години, последиците кај прелингвалното оштетување на слухот кај јазично-говорниот развој се многу сериозни, значи се воочуваат отстапувања во рецептивно јазичната способност и експресивните јазични форми, во говорниот и пишаниот јазик.

Голем број на истражувања (Andrews, 1988; Andrews&Mason, 1991; Banks i sor., 1991; Gray i sor., 1991) за јазичниот развој на слушно оштетените деца покажуваат дека тие заостануваат значајно зад своите врстници кои слушаат.

Во услови на оштетениот слух доаѓа до редуција на јазичниот состав, особено граматиката (падежи, глаголски облици, синтакса), потоа читањето и пишувањето кои можат да се отстранат со рехабилитациските и воспитно-образовните постапки (Mogford, 1993). Hoogger (1990) исто така ја нагласува употребата на пишаниот јазик во унапредувањето на учењето на правилната синтакса на реченицата и текстот, читањето на говор од лице и усни на соговорникот, артикулацијата во подобрувањето на комуникацијата со родителите и пошироката околина.

Проблемот на читање кај децата со оштетен слух е всушност проблем во разбирањето на напишаниот текст, така што во таа смисла се истакнуваат три начини за анализирање на квалитетот на напишаниот текст кај децата со оштетен слух:

1. Анализа на спонтаното пишување кај децата со оштетен слух;
2. Анализирање на реченицата која детето треба да ја коригира и доврши;
3. Третиот начин се темели на трансформационата граматика на Чомски-глувоста сама по себе открива специфичен начин на сложување на зборовите во реченица кои се различни од оние кои ги продуцираат лицата кои слушаат (Pribanić, 1998,48).

Специфичности во читањето и пишувањето кај децата со оштетен слух

Истражувањата за читањето и пишувањето кај децата со оштетен слух подразбираат проучување на проблематиката на усвојување на јазикот на тие деца. Вештината за читање и пишување кај децата кои слушаат се стекнува после усвојувањето на мајчиниот јазик и добро втемелениот внатрешен говор. Според некои автори тој внатрешен говор посредува во читањето преку „тихо“ разбирање и повторување на симболите или зборовите и препознавање на секвенционалните и контекстните знакови (Conard, 1979; Hanson i sor., 1991, Wood i sor., 1986; Jačova, 1996). Проблемите во почетното читање и пишувањето се појавуваат и кај децата кои подоцна го изгубиле слухот (Webster, 1984; 1989).

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

Други истражувања кои го компарираат постигнувањето во читањето во однос на менталната возраст со деца кои слушаат на иста хронолошка возраст, покажуваат дека децата со оштетен слух меѓу 14-16 години, постигнуваат резултати на седумгодишно дете на иста возраст (King&Quigley, 1985). Овие резултати се потврдуваат со голем број истражувања кои укажуваат на низок степен на постигнувања во однос на реферетната група-децата кои слушаат.

Прогресот во совладувањето на читањето според многу автори е во тесна корелација со континуираната едукација, оралната комуникација и социо-економскиот статус на семејството. (Pribanić, 1998, 50).

Craig&Gordon (1988) ја евалуирале успешноста на слушно оштетените адолесценти на тестовите за испитување на посебните когнитивни функции и поврзанооста меѓу когнитивниот профил и постигнувањата во читањето. Резултатите покажуваат дека когнитивното функционирање на овие испитаници било со подпросечни вредности за вербалните вештини и памтење на редоследот што е поврзано со левата хемисфера, а надпросечни вредности за визуоспацијалните веш-

тини поврзани со десната хемисфера. Успехот во читањето е значајно поврзан со когнитивниот профил, а нешто помалку со говорот и времето на настанување на оштетувањето.

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

Moore&Sweet (1990) го испитувале читањето и пишувањето кај конгенитално глувите деца, кои имаат глуви родители (прва група) и родители кои слушаат (втора група). Тие заклучуваат дека слични фактори влијаат врз вештините на читање и пишување во двете групи: речник, познавање на структурата на јазикот, а факторите на говорот и степенот на оштетувањето на слухот се помалку значајни, корелација меѓу читањето и пишувањето и знаковниот јазик не е пронајдена.

Kely (1980) во своето истражување го испитувал проблемот на читањето кај глувите деца и поврзаноста со вишите степени на процесирање. Тој заклучува дека глувите деца и децата кои слушаат постигнуваат слични резултати во основните вештини кои се поврзани со читањето (дискриминација на буквите и препознавањето на зборовите), но глувите ученици покажуваат послаби резултати на повисок степен кога постои поврзаност со процесите на разбирање, идеја и значење, што е поврзано со синтаксата. Слушно оштетените деца развиваат јазични вештини подоцна и на поинаков начин, што се потврдува со истражувањето на Sarah-Deily (1982) која ги испитувала семантичките и синтаксичките односи во читањето на глувите деца. Авторката заклучува дека и покрај вообичаените синтаксички грешки на глувите, нивниот семантички модел и способноста за процесирање се слични како и кај децата кои слушаат (Pribanić, 1998,53).

Можеме да заклучиме дека глувите деца имаат проблеми во основниот и повисокиот степен на процесирање, т.е. во препознавањето на графемите и зборовите и во разбирањето на значењето. Основната причина за тешкотиите е всушност синтаксата и сложените аспекти на

семантиката и оскудните стратегии за читање, така што тие проблеми стануваат се поголеми со зголемувањето на хронолошката возраст.

Проблемот на совладување на читањето кај глувите е еден од фундаменталните проблеми на образовниот процес поради сензорната дефицијенција и недоволното когнитивно и лингвистичко искуство. Во сите истражувања кои го испитуваат овој проблем, се истакнува дека поради апстиненцијата на слухот доаѓа до отсуство на вербалната интелигенција и до загуба на способноста за апстракција. Бидејќи процесот на читање е цврсто поврзан со говорот, евидентни се и пречките во читањето и во пишувањето.

Досегашните сурдопедагошки истражувања укажуваат на тоа дека глувото дете долго останува на првата етапа на читање – техника на читање, т.е. нејзината механика, поврзување на гласовите (катенизација) и тешко преминува на втората етапа – сфаќање на прочитаното бидејќи во визуелната претстава која глувото дете ја стекнува во текот на животот, недостигаат два битни елемента – нејзината графичка претстава и артикулациската манифестација.

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

Примерокот е поделен во четири групи, а се набљудувани следните фактори: пол, етиолошки фактор на оштетувањето, училишна возраст, слушен статус и време на настанување на слушното оштетување. Земен е предвид и интелектуалниот статус на учениците како битен показател за успешноста во образованието.

Општите заклучоци од ова истражување се:

- брзината на читањето не е во пропорционален однос со разбирањето на содржината на текстот;
- не постои физиолошка разлика меѓу разбирањето на прочитаниот текст на глас и во себе;
- за учениците со оштетен слух на возраст од V до VIII одделение, актот на читањето претставува рекогниција на графемите и нивно претворање во фонеме, без диференцијација на семантичката страна на зборовите;

- учениците со оштетен слух механички ја меморираат и ја репродуцираат содржината на текстот, и тоа најчесто првите реченици;
- глумите ученици не успеале изолираните зборови да ги синтетизираат во целина, туку секој од нив, во нивната свест стои изолирано;
- ниското ниво на говорен развој, како и речничкиот квантум, претставуваат сериозна пречка во сфаќањето на текстот што се чита;
- поимите на учениците со оштетен слух се статични и ограничени, што влијае врз можноста за нивна екстензија;
- генерализацијата кај глумите ученици е тесна по својот обем, а со многу тешкотии ги совладуваат мисловните операции анализа и синтеза, кои се во корелација со творечката фантазија;
- јазичната способност на глумиот ученик не е поставена на концептуално ниво, што влијае врз тешкото преминување кон апстрактното ниво на јазичната синтакса, граматиката и другите финеси на јазикот.

Децата со нормален слух се разликуваат од глумите по тоа што тргнуваат од фонолошките информации на графемите кога почнуваат да читаат и не се оневозможени како глумите во кореспонденцијата меѓу буквите и звукот. Меѓутоа, еден интересен истражувачки труд што го направиле Dodd и Hermelin (1977) укажува на тоа дека глумите деца можат да користат фонолошки информации преку читањето од уста. *Глумиите деца покажале дека се свесни за звучниите карактеристики на зборовиите за кои сознаниеио го стекнале гледајќи го движењето на усниите.* Ова укажува на фактот дека некои аспекти на комуникацијата им се достапни, и покрај тоа што некои автори тврдат дека причините за тешкотиите во читањето кај глумите произлегуваат од неможноста да пристапат кон говорните звуци.

Прашањето на „внатрешниот говор“ и фонетските вештини кај декодирањето на звукот кај глумите деца го обработил Conrad (1979). Во неговото истражување, подобрите читатели (глуви деца) покажале и постоење фонемска интерференција. Тој го мерел внатрешниот говор кај глумите деца користејќи хомофони и нехомофони зборови. Децата

имале задача да ги запомнат. Голем број од глувите деца списокот со хомофоните зборови го запамтале како и нехомофониот список.

При сеќавањето не се јавила фонемска интерференција. Кај мал број на глуви деца, кај кои се покажало присуство на фонемска конфузија, може да се каже дека тие користеле внатрешен говорен код, односно тие морале ментално да „слушаат“ зборови додека читаат. Од друга страна, за децата кај кои не се јавила интерференција може да се каже дека немаат внатрешен говор и дека користат некоја стратегија на кодирање, т.е. дека користат визуелни карактеристики на зборовите, наместо звучни.

Conrad заклучил дека внатрешното говорно кодирање е променливо за усьехот на глувото дете, т.е. децата што покажувале повисок степен на внатрешен говор, во поголема мера и добро читале од уста, подобро зборувале, и подобро го познавале јазикот воопшто. Во својата студија докажал дека децата со поголемо оштетување на слухот се помалку способни читатели и не покажувале присуство на внатрешен говор.

На крајот, Conrad заклучил дека голем број глуви деца достигнуваат плато на способноста за читање и потоа не напредуваат бидејќи им недостига внатрешен говор, кој ја условува границата во тој поглед.

Савиќ (1985), во своето истражување ги испитувал:

- брзината на читање на текст;
- брзината на читање на текст со смисла и без смисла;
- разбирање на прочитаното (со помош на тестот на Хелена Сакс).

Резултатите од ова истражување се:

Брзина на читање на текст

- глувите ученици читаат побавно од учениците со нормален слух;
- брзината на читањето се зголемува со училишната возраст и кај едните и кај другите ученици;

Брзина на читање на текст со смисла и без смисла

- двете групи ученици читаат побавно текст без смисла споредбено со текст со смисла;
- разликата меѓу одделенијата со ученици со нормален слух е помала, додека разликата кај глувите ученици е поголема;

- разликата меѓу читањето на глувите ученици на текст со смисла и текст без смисла е релативно мала, *што укажува на фактот дека децата еднакво читаат текст со смисла и без смисла, односно дека сè уште се наоѓаат на ниво на првата фаза на читање – рекогниција на графемата и нејзиното претворање во фонема.*

Разбирање на прочитаното

- од 50 анкетирани ученици само тројца успеале вербално да го интерпретираат текстот;
- пет успеале од текстот да набројат четири-пет битни факти, (10 %);
- само еден успеал адекватно да ја нацрта содржината на приказната, (25 %), а тројца успеале да ја препознаат содржината на приказната на слика. Значи, мал број успеале да го разберат тоа што го прочитале.

Савиќ (1995) заклучува дека *глувото дете не научило да ги синтетизира изолираните зборови во целина, тие сами за себе постојат во свеста на глувото дете.*

Резултатите од истражувањето Димиќ (1997) покажуваат дека:

- брзината на читањето се зголемува во сите одделенија и разликата меѓу првата и втората учебна година е значајна, додека во V и во VI одделение е многу мала, што укажува на тоа дека вештината на читањето е совладана во IV одделение;
- согледана е статистички значајна разлика во однос на степенот на слушното оштетување, т.е. подобро читаат учениците што слушаат подобро;
- одличните ученици, за разлика од доволните, читаат побрзо за една третина од времето;
- девојчињата биле подобри и во двете испитувања;
- постои статистички значајна разлика во однос на годините на учење.

Заклучокот од ова истражување е дека учениците со оштетен слух читаат побавно од учениците со нормален слух. Не комуницираат

на ист начин, бидејќи мораат да го филтрираат значењето на јазичната порака преку неадекватно развиени фонолошки и граматички системи.

Целта на истражувањето на Кариќ (1991) била да се утврди дали комплексната постапка може да се примени во едукацијата на слушно оштетени деца.

Резултатите од истражувањето се:

Прв комплекс – прв знаење за буквите гласовите и нивно со владување во актиот на артикулацијата

- комплексната постапка може да се примени во целина во почетната фаза на учење на говорот кај слушно оштетени деца;
- комплексната постапка за преминување на буквите и гласовите може да се применува и со слушно оштетените деца;
- брзината на совладувањето на буквите и гласовите е двапати поголема со употребата на комплексната постапка во однос на монографската;
- ефикасноста и комплетната методска постапка е во реципрочен однос со степенот на оштетувањето на слухот;
- интелигибилноста на артикулацијата е условена од времето и од степенот на оштетувањето на слухот.

Втор комплекс – читање и разбирање на прочитаниот текст

- комплексната постапка на читањето може да се примени и во училиштата за слушно оштетени деца;
- во актот на читањето кај слушно оштетени деца не се јавува проблемот на кајенизација, туку одеднаш се чита цел збор;
- читањето е разбирливо во границите на обработените ими.

Трет комплекс – писмено изразување на слушно оштетените

деца

- постои графомоторна вештина кај слушно оштетените ученици на елементарно ниво која е реципрочна со календарската и едукативната возраст на испитаникот;
- графомоторната вештина се развива се до петто отделение, кога го достигнува платото и станува константна;

- *на ниво на психичко одделение настапува созревање на лексичкиот аспект на говорниот израз бидејќи тогаш престанува значењето на моториката на пишувањето и полека се активира сознјатната компонента, која станува доминантна во актот на писменото изразување;*
- *графомоторната вештина е механичка стереотипна дејност, која не го следи вербалниот развој на глувото дете туку се одвива по специфични невромоторни механизми, независно од вербалниот израз;*
- *графомоторен замор настапува кај слушно оштетените деца на предучилишна возраст и во прво одделение до 10-12 графема, поради што нема потреба децата да се присилуваат кон графички стереотипни дејности.*

Заклучокот од ова истражување е дека комплексната постапка покажува позитивни резултати во однос на монографската постапка бидејќи изобилува со различни манипулативни дејности од полисензорен аспект на дејствувањето на интегралната перцепција на поимот и на буквата, со што се создава единствен „лексички внес“ како материјален супстрат на – „говорната продукција“.

Заклучоци

На крајот можеме да заклучиме дека овие истражувања укажуваат на фактот дека слабото помнење на зборовите кај глувите деца настанува поради недостигот на слушниот анализатор, кој намаленото количество на акустичките дразби ги испраќа кон кортексот, со што се намалува осетливоста на кората и нејзините слоеви, а се одразува и врз формирањето на новите и оживувањето на старите врски во актот на помнењето. За постигнување на трајни врски и за нивно функционирање се потребни одредени услови (секојдневен гласовен говор), т.е. поголема цврстина меѓу првиот и вториот сигнален систем. Глувите деца немаат „говорен депозит“, „лексички внес“ и „ментален лексикон“ како база на јазичната продукција, што значи дека на глувото дете мораме да му обезбедиме речник. Тој речник глувото дете треба да научи да го употребува, а потоа да ја совладава изградбата на говорот – „говорната продукција“.

Современите истражувања во светот укажуваат на големото значење и местото на читањето во најраното детство. Читањето на малите деца има големо влијание во подоцнежното учење на читањето.

Kelly (1996) се занимавал со проблемот на интеракцијата на синтаксичката способност и речникот за време на читањето на глувите ученици. Тој истражувал дали овие две компоненти кај глувиот ученик мора да се поврзат, односно дали може да влијаат една врз друга со оглед на тоа дека секоја од нив помага во разбирањето на читањето. Со мултифакторската анализа на варијанса се мерени речничките и синтаксичките способности, како и интеракцијата на речникот и синтаксата. Критериумска варијабла била разбирањето на прочитаното на традиционалниот текст за читање.

Бидејќи синтаксичката и речничката способност се мерат со одредени степени што ги барале применетите тестови, анализата на податоците укажала на следното:

- односот меѓу речникот и синтаксата е многу осетлив;
- корелацијата меѓу речникот и читањето е статистички значајна и укажува на значајна поврзаност;
- доколку глувиот читач нема соодветно (реално) ниво синтаксички способности, тоа му оневозможува да го примени во целост своето познавање на вокабуларот;
- ограничувањата (границите) и тешкотиите што се јавуваат на почетните степени од совладувањето на процесот на читање константно се пренесуваат и на следните потешки нивоа.

Оштетувањето на слухот ги нарушува нормалните услови на нервната дејност и создава пречки за формирање на второсигнални врски, што се воспоставуваат при формирањето на говорот. Значи, кај децата со оштетен слух не постои координирана, заедничка дејност на двата сигнални система (тие се формираат многу рано кај децата со нормален слух). Оваа разлика во диференцијација на системите го определува специфичниот развој на децата со оштетен слух.

Кај нив врските се формираат со непосредното надразнување, при што во почетокот се недоволно издиференцирани и неутврдени, а поради тоа и селективната ирадијација на содржинскиот процес, од системот на првосигнални врски во второсигнален систем, и обратно, што значи дека имаат сосема поинаква насока кај глувите отколку кај лицата со нормален слух.

Една од основните компоненти на второстепените дрзби е зборот, чија кинестетичка компонента т.е. кинестетички импулси одат од говорните органи кон моторниот центар во мозокот, учествуваат во оставарувањето на второстепената реакција и чинат базална компонента на мислењето. Секој збор има точно одредена активност или карактеристична структура во поглед на јачината на нервната инервација на одделните мускули, нерви, лигаменти, зглобови. Значи, артикулациските позиции секогаш се сосема прецизни и не можат да се заменат со погрешни движења. Тоа е феномен врз кој е заснована говорната контрола на глувите.

Можеме да заклучиме дека говорната кинестезија е составна компонента на менталната активност и фундаментален дел на процесот на демутизација.

Резултатите на истражувањата го потврдуваат овој заклучок со тоа што добиените резултати укажуваат на тешкотиите во помнењето на глувите, несфаќањето на смислата на зборовите поради ограничен фонд зборови, несфаќање на односите меѓу зборовите во реченицата и неразбирање на содржината на текстот во целина, а сето тоа како резултат на неразвиеното артикулациско изразување. Кај глувите ученици е констатирано дека при читањето на текстовите била присутна тешкоитија во опишувањето на ликовите, без битни елементи и промени на ситуации, што укажува на отсуство на творечката фантазија.

Очигледното, конкретно мислење е основна карактеристика на глувите ученици, која со развојот на говорот преминува во говорна логика, а логиката во апстрактното мислење. Истражувањата покажуваат дека апстрактното мислење е на многу ниско ниво, испитаниците располагаат со статички и со ограничени поими по обем и по содржина, што е причина за бавното формирање на конкретните, а потоа и на апстрактните поими. Генерализацијата кај овие ученици е тесна по својот обем и учениците со голем напор ги совладуваат и поедноставните аспекти на анализата и на синтезата.

Врз основа на резултатите може да се заклучи дека речничкиот депозит кај испитаниците е многу сиромашен поради дефицит на оралната комуникација, очигледно е дека јазичката способност на глувите ученици не е адекватно поставена на ниво на интенција во концептуалното ниво, што го оневозможува преминувањето кон поапстрактни јазички нивоа. Мал е бројот на ученици што успеале да го искористат

внатрешниот говор за правилно декодирање на текстот, а поголем е бројот на ученици што го искористиле својот инертен код или неколку различни стратегии и индикации што им се на располагање, но резултатите покажале дека се провоцираат идентични енграми во свеста при гласното читање и при читањето во себе.

Значи, поради лошата поставеност на автоматизираната артикулација и фиксирањето на актот на рекогниција на графемите нивната трансформација во фонема, занемарувањето на семантичкото значење на зборовите, глувиот ученик е оневозможен од фонетската фаза на читање да премине кон совладување на основните елементи на стандардната граматика. Тоа не упатува на констатација дека глувиот ученик не успеал да го научи да ги синтетизира изолираните зборови во целина (секоја од нив стои статички во свеста на ученикот) и дека поголемо внимание се обрнува на артикулациската структура на зборовите отколку на функцијата на зборот во реченицата.

Значи, учениците со оштетен слух користат еден вид инертен код или внатрешен говор, но не можеме да кажеме дека тоа влијае врз успехот во читањето на глувото дете. Фактот дека резултатите од истражувањата укажуваат на релевантноста на интелектуалниот момент во процесот на читањето, не наведува кон размислување за важноста на организациските фактори од повисокиот ред кај читањето.

Препораки за сурдопедагошката практика

Основната задача во наставата за читање во училиштата за деца со оштетен слух е формирање на поимите што мора паралелно да се совладуваат со совладувањето на артикулацијата, со цел глувото дете да има практична корист од изговорот на гласовите како елементи на зборови – поими.

Секој збор треба да се формира врз основа на претстави за стварноста, а поимот во свеста на глувото дете да се именува – деноминира. Значи, поимовниот знак – идеограм мора да биде асоциран со претставата во свеста и графемата (нејзин графички вид).

Ефикасната деноминација на поимите (изведена преку оптички или артикулациски – кинестетички пат), подразбира кинетички пат на вежбање до автоматизам и употреба во практични услови со цел добивање на употребна вредност на поимите.

Секој поим што му се дава на глувото дете мора да биде разграничен од групата слични поими, дејства или особини, хомоними и да биде графички претставен.

При изборот на редоследот на дозирање на поимите мора да се има предвид артикулациската можност на глувото дете и да се почнува со формирање конкретни поими, преку општите и апстрактните поими за раскажување, врз основа на слика и, на крај, во финалниот дел, да се вклучат и поими во контекст на приказната искажана по писмен пат.

Основна сурдодидактичка задача во наставата на почетното читање на глувото дете е давањето на општ речнички фонд на зборови како нуклеус, т.е. основен депозит на комуникацијата, со цел натамошен развој на говорот и на логичкото мислење, бидејќи богатството на речникот е показател на општиот интелектуален и говорен статус.

Паралелно со формирањето на поимите треба да се работи и на правилната конструкција на реченицата, која не смее да биде научена вештачки, туку мора да потекнува од животната ситуација и да се потпира врз динамичните асоцијации. Неопходно е да се совлада техниката на читањето и во исто време читање со разбирање – логичко, гласно читање придружено со контролата на сурдопедагогот. По совладувањето на гласното читање, постапно, ученикот треба да се воведува во техниката на читање во себе, што влијае врз развојот на внатрешниот говор.

Заклучоците од истражувањата во процесот на пишувањето кај глувите деца упатуваат на следниве предлози:

- постепено и системско воведување на учениците во почетното пишување;
- совладување на макро и микро просторна ориентација;
- правилно совладување на техниката на пишување;
- употреба на графомоторни вежби;
- пишување со разбирање;
- воведување во граматичките правила на јазикот;
- совладување на брзината на пишувањето и отстранување на грешките во пишувањето;
- систематски вежби со одбрани текстови;
- пишување на зборови со мала фреквенција;
- примена на диктат на зборови и реченици, автодиктат, опис на слика, прераскажување, пишување на писмо, самостојно пишување на зададена тема, креативно пишување;

- изградба на правилна реченица;
- збогатување на речникот;
- мотивација за писмено изразување.

(Рецензент: *проф. д-р Драгослав Коичев*)

ЛИТЕРАТУРА

- Anderson, R. i Freebody, P. (1985). Vocabulary knowledge. Theoretical models and processes of reading. Newark, DE: International Reading Association. Cit. prema Paul, P. V. i Quigley, S. P. (1994). Language and deafness. San Diego, CA: Singular Publishing Group.
- Andrews, J. F. i Mason, J. M. (1991). Strategy usage among deaf and hearing readers. *Exceptional Children*, 57, 536-545.
- Banks, J., Gray, C., Fyfe, R. i Morris, A. (1991). An investigation of story schemata in deaf children using a new picture arrangement test. *Journal of British Association of Teachers of the Deaf*, 15, 9-19.
- Conrad, R. (1979). *The deaf school child*. London: Harper and Row.
- Conway, D. F. (1990). Semantic relationships in the word meanings of hearing-impaired children. *The Volta Review*, 92, 339-349.
- Craig, H. i Gordon, H. (1988). Specialized cognitive function and reading achievement in hearing-impaired adolescents. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 53, 30-41.
- Geers, A. i Moog, J. (1989). Factors predictive of the development of literacy in profoundly hearing-impaired adolescents. *The Volta Review*, 91, 69-86.
- Dimić, N. (1996). *Metodika artikulacije, Defektološki fakultet, Beograd*.
- Dimić, N. (1996).. *Specifičnosti u pisanju slušno oštećene dece, Defektološki fakultet, Beograd*
- Jačova, Z. (1996). Problem korelativnog odnosa razumevanja teksta naglas I u sebi I njegovo verbalno interpretirawe od strane gluvih učenika, Beograd (neobjaven magisterski trud), Defektološki fakultet.
- King, C. M. i Quigley, S. P. (1985). *Reading and deafnnes*. San Diego, CA: College-Hill Press.
- Kyle, J. G. (1980a). Reading development of deaf children. *Journal of Research in Reading*, 3, 86-97.
- Mogford, K. (1993). *Oral language acquisition in the prelinguistically deaf*. U: Bishop, D. i Mogford, K. (ur). *Language development in exceptional circumstances*. Hillsdale;

- N. J.: Erlabum, 110-131. Hillsdole: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Moore, D. F. i Sweet, C. A. (1990). Reading and writing skills in deaf adolescents. *International Journal of Rehabilitation Research*, 13, 178-179.
- Pribanić, Lj. (1998), *Jezični razvoj djece oštećena sluha*, (neobjavljena doktorska disertacija), Zagreb, Edukacisko-rehabilitaciski fakultet.
- Sarachan-Deily, A. B. (1982). Hearing-impaired and hearing readers' sentence processing errors. *The Volta Review*, 84, 81-95.
- Savić, Lj. (1995). *Metodika auditornog treninga*, Beograd, Defektološki fakultet.
- Savić, Lj. (1984). *Metodika učenja govora gluve dece*, Beograd, Zavod za udžbenike nastavna sredstva.
- Webster, A., Bamford, J. M., Thyer, N. J. i Ayles, R. (1989). The psychological, educational and auditory sequelae of early, persistent secretory otitis media. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 30, 529-546. Cit. prema Bench, R. J. (1992). *Communication skills in hearing-impaired children*. San Diego, CA: Singular Publishing Group.
- Webster, A., Saunders, E. i Bamford, J. M. (1984). Fluctuating conductive hearing impairment. *Journal of Assn. Educational Psychology*, 6, 6-19.
- Wood, D. J., Wood, H. Griffiths, A. i Howarth, I. (1986). *Teaching and talking with deaf children*. New York: Wiley.

Zora JACOVA

READING AND WRITING SPECIFICS OF THE HEARING IMPAIRMENT CHILDREN

ABSTRACT

The aim of this article is to compare the results of many researches that analyze the problems of the reading and the writing of the hearing impairment children.

The author emphasizes specific lexical organization of the hearing impairment children related to insufficient auditive and cognitive experience in these children.

Conclusions of all researches confirmed that the hearing impairment children have deficit of „internal speech“ and „mental lexicon“ which is base of the language production.

Key words: HEARING IMPAIRMENT, READING, WRITING.