

# NEKE RELACIJE ČITANJA I JEZIČNIH SPOSOBNOSTI U DJECE S TEŠKOĆAMA ČITANJA

Mirjana Vancaš

Fakultet za defektologiju  
Sveučilišta u Zagrebu

Izvorni znanstveni članak

UDK: 376.36

Zaprimljeno: 09. 04. 1996.

## Sažetak

Jezično funkcioniranje utječe kako na početno čitanje, tako i na kasnije razine procesa čitanja. Karakteristike veze prostora čitanja i jezičnog prostora definirane su odabirom ispitnog materijala i operacionalistički definiranim varijablama.

Ispitana su djeca s teškoćama čitanja i djeca bez teškoća u verbalnoj komunikaciji. Prikupljeni podaci, obrađeni kanoničkom korelacijskom analizom, pokazuju da je veza varijabli čitanja i jezičnih varijabli ostvarena kroz jednu značajnu kanoničku dimenziju u oba uzorka.

Udio varijabli za vezu dvaju prostora ponešto je drugačiji kod ispitanih skupina, što je možda odraz kvalitativnih razlika u vještini čitanja i jezičnim sposobnostima.

Postavljena hipoteza o postojanju značajne kanoničke povezanosti između skupa varijabli izvedenih iz prostora čitanja i skupa jezičnih varijabli, može se prihvatiti.

Ključne riječi: teškoće čitanja, jezične sposobnosti, kanonička povezanost

## 1. UVOD

Opravdanost istraživanja veze jezičnih sposobnosti i čitanja dokazali su rezultati novijih ispitivanja i studija (Catts, 1995.; Catts, 1993.; Catts, 1989.; Nicolson i Fawcett, 1995.; Gathercole i Baddely, 1993.; Bishop i Adams, 1990.; Sawyer, 1992.).

Unatoč tome kod nas je još uvijek relativno malo radova na tom području (Pašiček, 1988.; Pašiček i Lenček, 1993.; Lenček, 1991.; 1994.a; 1994.b; Farago, 1987.; Pašiček i Lenček, u tisku).

Projekt "Poremećaji govorne komunikacije u djece osnovnoškolske dobi" jednim je svojim dijelom obuhvatio ispitivanje aspekata jezičnog znanja u djece s teškoćama čitanja, potvrđujući neke već poznate činjenice i otkrivajući posebnosti koje su vezane za zna-

nje hrvatskog jezika, te obilježja tog znanja u dislektične djece.

## 2. CILJ ISTRAŽIVANJA I HIPOTEZA

Čitanje je proces koji zahtijeva učinkovito korištenje niza kognitivnih sposobnosti i jezičnih vještina. Nedostaci u jezičnoj obradi utjecat će kako na početnu vještinu čitanja tako i na kasnije razine procesa čitanja (Bernstein i Tiegerman, 1989.).

S obzirom na ovakvo značenje jezičnih sposobnosti za čitanje, cilj je ovog istraživanja utvrditi karakteristike veze prostora čitanja i jezičnog prostora definiranih odabranim varijablama, a prema korištenim mjernim instrumentima za njihovo ispitivanje. Vjero-

jatno je da će veze ovih sposobnosti biti značajne, te da će pokazivati drugačije karakteristike kod djece s teškoćama čitanja negoli kod djece kontrolnog uzorka.

Postavljena je sljedeća hipoteza:

H - Postoji značajna kanonička povezanost između skupa jezičnih varijabli i skupa varijabli izvedenih iz prostora čitanja u djece s teškoćama čitanja i djece bez tih teškoća

### 3. METODE RADA

#### 3.1. UZORAK ISPITANIKA

Sva ispitana djeca učenici su redovnih trećih razreda osnovne škole. Djecu s teškoćama čitanja izdvojili su logopedi ili pedagozi i razredni učitelji. Njihova procjena verificirana je materijalom za provjeru vještine čitanja i razumijevanja pročitano. Referenični uzorak, bez teškoća čitanja, izabran je metodom ekvivalentnih parova - izjednačen je po spolu, kronološkoj dobi (+/- 3 mjeseca) i naobrazbi roditelja. U prvoj skupini ispitano je 60 djece, a u drugoj skupini 59 djece.

#### 3.2. ISPITNI MATERIJAL I PRIMJENA

Oba uzorka ispitana su zadacima za provjeru brzine i točnosti čitanja te razumijevanja pročitano. Zadaci jezičnih sposobnosti primijenjeni su da bi se ispitalo fonološko, sintaktičko i semantičko znanje.

#### A Procjena vještine čitanja

##### 3.2.1. JEDNOMINUTNI ISPIT GLASNOG ČITANJA - FURLAN

Za utvrđivanje brzine glasnog čitanja primijenjena je jedna od tri paralelne liste riječi (forma A, B, C) I. Furlana (1965.). Svaka lista sadrži 120 riječi, po pet u jednom retku, koje progresivno rastu po dužini i težini (rjeđe u uporabi).

Ispitivanje je bilo individualno, prema uputi za primjenu detaljno opisanoj na poleđini lista. Rezultat ispitanika je broj točno pročitanih riječi u jednoj minuti. Teoretski raspon rezultata je od 0 do 120.

##### 3.2.2. LISTA SA SERIJAMA RIJEČI ZA ISPITIVANJE ČITANJA - MM

Ovu listu riječi sastavila je M. Matanović - Mamužić (1982.) u suradnji sa stručnjacima Savjetovaništa za odgoj djece i omladine u Zagrebu.

Lista sadrži tri serije riječi. Za svaku seriju posebno mjeri se vrijeme čitanja i broj pogrešaka. Ukoliko dijete pogrešno pročita riječ i samo se ispravi, riječ se smatra ispravno pročitano.

U obradi se kao zasebne varijable obrađuju ukupno vrijeme čitanja svih triju serija i pritom načinjene pogreške.

##### 3.2.3. ČITANJE TEKSTA I ISPITIVANJE RAZUMIJEVANJA PROČITANOG

Jezično prilagođena priča "Pletenice" (N. Zekmanova-Jakimova u "Dvadeset testova za osnovnu školu", priredili I. Furlan, i A. Kobola, 1972.) korištena je za procjenu razumijevanja čitanog. Zadatak je ispitanika da u sebi pročitaju tekst (pri čemu im je mjereno vrijeme), nakon čega su pismeno odgovarali na usmeno postavljena pitanja. Zadano je 15 pitanja; svaki je odgovor nosio po jedan bod, osim pitanja 9, 11 i 13 koja su zbog težine nosila po dva boda. Mogući raspon bodova je od 0 do 18.

#### B Procjena jezičnih sposobnosti

##### 3.2.4. SLUŠNA ANALIZA I SINTEZA

Za procjenu vještina dekodiranja korištene su dvije nestandardizirane liste riječi, čija težina progresivno raste od jednosložnih visokofrekventnih riječi do višesložnih manje frekventnih riječi.

1.1 Lista riječi za slušnu analizu sastoji se od 24 riječi, a zadatak je ispitanika da

raščlani auditivno prezentirane riječi na glasove. Točno analizirana riječ donosi jedan bod te je teoretski raspon rezultata od 0 do 24.

1.2 Lista riječi za slušnu sintezu sastoji se od 23 riječi, a zadatak je ispitanika da integriira izolirane auditivno prezentirane glasove u riječi. Svaki točno riješen zadatak nosi jedan bod. Teoretski raspon rezultata je od 0 do 23 boda.

### 3.2.5. ZADACI PONAVLJANJA REČENICA

Ovi su zadaci namijenjeni mjerenju lingvističkog znanja (semantičkog, gramatičkog) radi otkrivanja lingvističkih teškoća koje se mogu javiti u djece osnovnoškolske dobi.

Sadrži osam rečenica konstruiranih tako da prelaze opseg neposrednog pamćenja pa ih dijete može cjelovito i točno reproducirati samo ako svaku rečenicu prethodno dekodira.

Rečenice su čitane naglas i dijete ih treba ponoviti za ispitivačem. Ukoliko je pogrešno ponovljena prvi put, rečenica se čita još jednom. Ispravno ponovljena rečenica nakon prvog slušanja nosi dva boda, ispravno ponovljena rečenica nakon drugog slušanja jedan bod, a oba pogrešna ponavljanja kodirana su nulom.

### 3.2.6. ZADACI ZA TVORBU MNOŽINE I DVOJINE

Ispitni materijal sadrži pet riječi i 15 pseudo-riječi - 20 zadataka za ispitivanje tvorbe množine i isto toliko za tvorbu dvojine. Pri odgovaranju se traži nominativ plurala odnosno duala zadane riječi, odnosno pseudoriječi uz koju je govorena oznaka roda pomoću brojeva jedan, jedna, jedno. Pri vrednovanju odgovora sa dva boda označeni su točni odgovori, a jednim bodom netočni.

### 3.2.7. ISPITIVANJE HOMONIMA, ANTONIMA, SINONIMA I IZREKA

Semantički aspekt jezičnih sposobnosti ispitivan je primjenom lista za poznavanje homonima, antonima, sinonima i izreka, sastavljene

nih od po 10 zadataka. Ispitanicima su zadaci prezentirani auditivno, a svaki točno riješen zadatak donosi po jedan bod. Svako dodatno ispravno rješenje (tamo gdje to kategorija dopušta) donosi po jedan dodatni bod.

Za svaku su listu dana po dva primjera za vježbu.

### 3.2.8. ISPITIVANJE VERBALNE FLUENTNOSTI

Ovim se ispitivanjem procjenjuje tečnost govora u kontroliranim asocijacijama. Zadatak je djeteta da nabroji što više životinja u vremenu od 60 sekundi. Da bi bilo uspješno, mora poznavati kategoriju - u ovom slučaju nadređeni pojam životinje, te mora što brže asociirati članove te kategorije. Tako se dobiva broj kontroliranih asocijacija.

### 3.2.9. LISTA VERBALNOG UČENJA - LVU

LVU sadrži 15 riječi, a namijenjena je ispitivanju brzine verbalnog učenja, strategije zapamćivanja, raspona pažnje i strategije prisjećanja.

Listu se auditivno prezentira pet puta uzastopno, a zadatak je ispitanika da nakon svake prezentacije ponovi riječi kojih se prisjeća iz liste, bez obzira na redoslijed. Svaka ponovljena riječ vrednuje se jednim bodom. Raspon bodova je 0-75.

### 3.2.10. SLAGANJE RIJEČI U REČENICE

Ovaj mjerni instrument namijenjen je ispitivanju morfosintaktičkog i metajezičnog znanja. Sastoji se od sedam kombinacija po šest do osam riječi koje ispitanik slaže u rečenicu.

Riječi zadane rečenice ispisane su na karticama određene boje. Kartice su pobrkane, a zadatak je djeteta da ih pravilno složi u rečenicu. Svaka riječ treba zauzimati odgovarajuće mjesto u odnosu na ostale riječi i njihov redoslijed u rečenici.

Hrvatski jezik dopušta stilski različite kombinacije riječi, te je teško načiniti preciznu podjelu isključivo na točne i netočne odgovore. Odgovori su stoga kodirani u tri kategorije i to tako da stilski neobilježeni redoslijedi

jed riječi u rečenici (najpoželjnija kombinacija riječi) donosi dva boda, jednim bodom označene su stilski obilježene varijacije (prihvatljive, ali i sadržajno bizarne i neprihvatljive), a potpuno pogrešan ili neprihvatljiv poredak riječi bodovan je nulom.

Ukupan rezultat ispitanika je zbroj bodova na svim rečenicama.

### 3.3. UZORAK VARIJABLI

Uzorak varijabli definiran je operacionalistički mjernim instrumentima. Varijable su podijeljene s obzirom na određene prostorne segmente koje definiraju i potrebe obrade u skladu s postavljenom hipotezom.

Varijable prostora čitanja

VARIJABLA	OZNAKA
Broj točno pročitanih riječi	CLF
Vrijeme čitanja liste MM	CLM
Pogreške pri čitanju liste MM	CLG
Vrijeme čitanja teksta	CT
Razumijevanje	CRAZ

Varijable jezičnog prostora

VARIJABLA	OZNAKA
Glasovna analiza	LGA
Glasovna sinteza	LGS
Ponavljanje rečenice	LPRC
Tvorba množine	LDPL1
Tvorba dvojine	LDPL2
Homonimi	LHO
Antonimi	LAN
Sinonimi	LS?
Izreke	LIZ
Verbalna fluentnost	LVF
Verbalno učenje	LVU
Slaganje riječi u rečenice	LSLR

## 4. REZULTATI I RASPRAVA

### 4.1. VEZE PROSTORA ČITANJA I JEZIČNOG PROSTORA U DJECE S TEŠKOĆAMA ČITANJA

Kanoničkom korelacijskom analizom utvrđena je značajna povezanost između prostora

čitanja i jezičnog prostora u uzorku djece s teškoćama čitanja u jednoj kanoničkoj dimenziji (tbl.1).

**Tablica 1.**

Kanonička korelacijska analiza prostora čitanja i jezičnog prostora u djece s teškoćama čitanja

FAKTORI	r	r <sup>2</sup>	DF	SIG
F <sub>1,1</sub>	.6888	.4744	60	<b>.0357</b>
F <sub>2,2</sub>	.6263	.3922	44	.3010
F <sub>3,3</sub>	.4494	.2029	30	.8165
F <sub>4,4</sub>	.3763	.1426	28	.8741
F <sub>5,5</sub>	.2645	.0700	8	.8831

Legenda:

r - koeficijent kanoničke korelacije

r<sup>2</sup> - koeficijent determinacije

DF - stupnjevi slobode

SIG - razina značajnosti prema Bartlettovom kriteriju

Mogućnost pogreške pri ovoj tvrdnji je .0357. Dobiveni koeficijent kanoničke korelacije iznosi .688. Iz toga proizlazi da promatrani prostori pokrivaju 47.44 % zajedničkog varijabiliteta (koeficijent determinacije), nakon čega postotak zajedničke varijance postupno opada. Povezanost ova dva prostora bila bi vjerojatno veća da postoji jedinstveni način mjerenja i veća osjetljivost primijenjenih mjernih instrumenata.

Prvu kanoničku dimenziju ili značajni par faktora u prostoru čitanja definira varijabla CRAZ i nešto manjim udjelom varijabla CLG (tbl.2).

**Tablica 2.**

Korelacije varijabli prostora čitanja s izdvojenim značajnim parom kanoničkih faktora u djece s teškoćama čitanja

VAR	r
CLF	.248
CLM	.100
CLG	-.640
CT	.291
CRAZ	.796

Varijabla CRAZ uglavnom definira cijeli sklop aktivnosti čitanja, što ne čudi, jer čitanje jest razumijevanje (Hasenstab, 1985.). Može se reći da je razumjeti moguće ako čitamo točno ili bez suviše pogrešaka u nekom optimalnom vremenu (premda ima djece koja čitaju s izuzetno mnogo pogrešaka, a da pri tome ipak mogu interpretirati ideju samog teksta). Djeca s teškoćama čitanja imaju niske rezultate na varijabli CRAZ (Lenček, 1994.a) koji zapravo objedinjuju nedostatnosti u vidu pogrešaka ili produljenog vremena čitanja (tip pogreške) i određuju čitanje u cjelini, kao i vezu čitanja s jezičnom obradom. Naime, krajnje kompleksan i konstruktivan proces jezičnog razumijevanja uključuje interakciju varijabli jezičnog znanja.

Leu i Kinzer (1987.) smatraju jezično znanje (znanje vokabulara, sintaktičko znanje i znanje diskursa) sastavnim dijelom procesa razumijevanja, a razumijevanje je konačni produkt čitanja.

Povezanost prostora jezika i čitanja, prema rezultatima kanoničke korelacijske analize ovog istraživanja, realizirana je kroz razumijevanje pročitnog s jedne strane, a u jezičnom prostoru značajna kanonička dimenzija definirana je visokim projekcijama više varijabli - najznačajnija je varijabla LAN, a slijede LPRC, LSI, LSLR, LHO, LDPL2, i LIZ (tbl.3). Sadržaj ovih varijabli se uglavnom odnosi na rječnik, i to znanje rječnika koje se zasniva na lingvističkim i kognitivnim sposobnostima, a manji dio otpada na sintaktička pravila.

### Tablica 3.

Korelacije varijabli jezičnog prostora s izdvojenim značajnim parom kanoničkih faktora u djece s teškoćama čitanja

VAR	r
LGA	.384
LGS	.190
LPRC	.631

LDPL1	.460
LDPL2	.532
LHO	.543
LAN	.835
LSI	.561
LIZ	.503
LVF	.415
LVU	.226
LSLR	.561

Razumijevanje pročitnog je olakšano ako postoji adekvatno znanje rječnika. Na snažnu povezanost rječnika i razumijevanja pročitnog upozorava i Stanovich (1986., prema Fawcett i Nicolson, 1991.).

Dijete koje poznaje riječi korištene u tekstu, zasigurno će lakše razumjeti tekst nego ono dijete koje se s riječima susreće prvi put (Wolf i Vellutino, 1993.). Razumijevanje kombinacija riječi (izraza, rečenica, odjeljaka i cijelog teksta) moguće je samo ako postoji prvotno poznavanje značenja pojedinačnih riječi, odnosno eventualnih prenesenih značenja izraza, i poznavanje sintaktičkih odnosa, a što ovisi i o ranijem i trenutnom znanju o svijetu (i jeziku) koje čitač posjeduje (Hasenstab, 1985.).

Uzorak djece s teškoćama čitanja pokazao je manjkavo znanje antonima, sinonima, homonima, izreka i sintakse. Isto tako razumijevanje djece s teškoćama čitanja znatno je slabije od djece kontrolnog uzorka (Lenček, 1994.b). Ovakve nedostatnosti mogu upućivati na interakcijske veze dvaju prostora: nedostatan vokabular - problemi razumijevanja pročitnog - nedostatan usvajanje novih riječi.

Korelacija znanja rječnika (svih ispitanih varijabli kao cjeline) i razumijevanja pročitnog, statistički je značajna (i to na razini .001) u grupi djece s teškoćama čitanja (iznosi .4239).

U djece bez teškoća zajednička korelacija svih zadataka za procjenu rječnika i razumi-

jevanja pročitano nije značajna (.1808). To može upućivati na dosegnutu primjerenu razinu ovih vještina kod refereničnog uzorka i njihovu neovisnost, odnosno nepostojanje uvjeta za opisani krug reakcija.

Dobivene korelacije su u skladu s nalazima Sawyerove (1992.), koja je ustanovila da djeca s teškoćama čitanja i učenja pokazuju izrazito i specifično zaostajanje u poznavanju i korištenju vokabulara.

Wiig i sur. (Shames i Wiig, 1986.) upozoravaju da su kod dislektične djece posebno problematične riječi koje imaju višestruko značenje, glagoli, pridjevi, priloz i prijedlozi, te interpretacija rečenica s dvostrukim značenjem.

I naš je uzorak pokazao takve karakteristike: djeca s teškoćama čitanja su teško interpretirala izreke i pronalazila homonime, sinonime i antonime.

Znanje antonima - varijabla LAN, u skupini varijabli rječnika, ima zasebno najveću korelaciju s izdvojenim značajnim parom kaničkih faktora. Dobar rezultat na ovoj varijabli zahtijeva ne samo adekvatan vokabular već i procese shvaćanja verbalne analogije, potrebne i za druge zadatke rječnika (LHO, LSI). Izvođenje zadatka zahtijeva znanje riječi i sposobnost shvaćanja odnosa.

Na ovaj proces utječe nekoliko čimbenika (Masterson i sur., 1993.): nivo rječnika, vrsta odnosa (npr. sinonimi, antonimi) i raspon analogije. Rezultati na ovakvim zadacima su u uskoj vezi s kognitivnim sposobnostima, a razlike između djece sa i bez jezičnih poteškoća smanjuju se i nestaju, kad se kontrolira utjecaj kognitivnih sposobnosti.

Na našim zadacima rječnika, djeca s teškoćama čitanja pokazala su slabiji uspjeh, no nemoguće je razlučiti je li razlog tome neznanje značenja riječi, površno razumijevanje ili nemogućnost da se odredi i primijeni traženi logični odnos.

Može se pretpostaviti da ova djeca čak i kod poznatih riječi imaju poteškoća u apstrakt-

nom mišljenju o lingvističkoj informaciji i da su njihove teškoće jezične prirode, manifestne pri ispitivanju rječnika, vezane uz neke nedostatnosti u specifičnim kognitivnim operacijama.

Budući da i varijable sintaktičke kompetencije (LPRC, LSLR i LDPL2) kreiraju značajnu kanoničku dimenziju, povezanost dvaju prostora može se objasniti na dva načina: teškoće čitanja u vidu problema razumijevanja i pojavnosti pogrešaka u čitanju, izravno su povezane s jezičnim nedostacima u području rječnika i sintakse, ili su i jezični nedostaci i problemi čitanja posljedica nekih nedostataka u kognitivnoj obradi.

Zajedničko variranje varijabli dvaju prostora upućuje na postojanje zajedničke sposobnosti neophodne za realizaciju zadataka jednog i drugog sklopa. Manji zajednički varijabilitet na uzorku djece s teškoćama čitanja (u odnosu na uzorak bez teškoća), može upućivati da još neke sposobnosti osim navedenih, stoje u pozadini prostora čitanja s kojima bi varijable čitanja eventualno bolje varirale. Djeca loši čitači, možda imaju takve probleme u čitanju i jezičnom aspektu koji dovode do korištenja više raznih kompenzacijskih mehanizama, međusobno nepovezanih, za razliku od jedinstvenih mehanizama kod dobrih čitača.

Strukturu varijabli u izdvojenom paru kanoničkih faktora potvrđuju i korelacije varijabli s faktorom izlučenim iz sekundarnog prostora (tbl. 4 i 5).

#### Tablica 4.

Kros-struktura u prostoru čitanja - korelacije varijabli prostora čitanja s faktorom izdvojenim iz jezičnog prostora u djece s teškoćama čitanja

VAR	r
CLF	.171
CLM	.069
CLG	-.441
CT	.200
CRAZ	.548

**Tablica 5.**

Kros-struktura u jezičnom prostoru - korelacije varijabli jezičnog prostora s faktorom izdvojenim iz prostora čitanja u djece s teškoćama čitanja

VAR	r
LGA	.264
LGS	.131
LPRC	.435
LDPL1	.317
LDPL2	.366
LHO	.374
LAN	.575
LSI	.386
LIZ	.346
LVF	.286
LVU	.156
LSLR	.387

#### 4.2. VEZE PROSTORA ČITANJA I JEZIČNOG PROSTORA U DJECE BEZ TEŠKOĆA ČITANJA

Prema Bartlettovom kriteriju, u postupku kanoničke korelacijske analize na kontrolnom uzorku ispitanika, baš kao i kod djece s teškoćama čitanja, izdvojen je jedan par značajnih kanoničkih faktora (tbl.6) koji veže čitanje i jezične sposobnosti.

**Tablica 6.**

Kanonička korelacijska analiza prostora čitanja i jezičnog prostora u djece bez teškoća čitanja

FAKTORI	r	r <sup>2</sup>	DF	SIG
F <sub>1,1</sub>	.8078	.6525	60	.0006
F <sub>2,2</sub>	.6744	.4549	44	.9444
F <sub>3,3</sub>	.4008	.1607	30	.9444
F <sub>4,4</sub>	.3563	.1270	28	.9312
F <sub>5,5</sub>	.2511	.0630	8	.9172

Legenda:

r - koeficijent kanoničke korelacije

r<sup>2</sup> - koeficijent determinacije

DF - stupnjevi slobode

SIG - razina značajnosti prema Bartlettovom kriteriju

Prostori čitanja i jezičnih sposobnosti prema dobivenoj kanoničkoj dimenziji imaju 65.25 % zajedničkog varijabiliteta. U odnosu na zajednički varijabilitet, ova dva prostora zamjetljivo jače zajednički variraju u djece bez teškoća čitanja, negoli isti prostori u skupini djece s teškoćama čitanja.

Faktor izdvojen iz prostora čitanja definiraju sve varijable osim varijable CT (tbl.7), dok su u prostoru jezičnih varijabli najodgovornije za formiranje faktora tog prostora LIZ, LSI, LDPL1 i LDPL2 (tbl. 8).

**Tablica 7.**

Korelacije varijabli prostora čitanja s izdvojenim značajnim parom kanoničkih faktora u djece bez teškoća čitanja

VAR	r
CLF	.761
CLM	-.492
CLG	-.844
CT	-.454
CRAZ	.544

**Tablica 8.**

Korelacije varijabli jezičnog prostora s izdvojenim značajnim parom kanoničkih faktora u djece bez teškoća čitanja

VAR	r
LGA	-.176
LGS	.453
LPRC	.445
LDPL1	.524
LDPL2	.512
LHO	.257
LAN	.366
LSI	.547
LIZ	.564
LVF	.218
LVU	.346
LSLR	.182

Prostori čitanja i jezičnih sposobnosti ne pokazuju karakteristike istog tipa povezanosti

u djece s teškoćama čitanja i djece bez teškoća.

Ekstrahirani značajni par kanoničkih faktora, u djece bez teškoća čitanja, strukturiran je od takvog faktora prostora čitanja u kojem se pokazuje homogenost i jedinstvo ispitanih varijabli kroz njihov visok doprinos značajnoj kanoničkoj dimenziji. Za djecu bez teškoća čitanja sve su dimenzije očito ovisne o takvom sklopu sposobnosti koje čine jedinstvo u procesu čitanja, tako da ih definiraju mjere brzine, točnosti i razumijevanja koje su značajno povezane s faktorom izdvojenim iz jezičnog sklopa.

U prostoru jezičnih varijabli dva aspekta - rječnik i morfološko znanje određuju dobiveni faktor.

Rezultati sugeriraju vezu varijabli čitanja (osim vremena potrebnog za čitanje teksta) i semantičkih i morfoloških sposobnosti kod djece refereničnog uzorka.

Tumačenje izreka i znanje sinonima zahtijeva ne samo poznavanje riječi već i shvaćanje značenja (semantika), koje predstavlja pojmovnu apstrakciju i jezično-misaonu asocijaciju.

Shvaćanje prenesenog značenja kod izreka zapravo je interpretacijska razina razumijevanja i stoga ne čudi veza varijable LIZ s faktorom prostora čitanja.

Interpretacija, prema Van Etten (1978.), uključuje: (1) izvođenje indirektno danog značenja, (2) razumijevanje uzroka i posljedica, (3) antcipiranje kraja, (4) usporedbe, (5) naslućivanje motiva, (6) otkrivanje odnosa. Sve komponente osim (3) i (5) zastupljene su kako u zadacima poznavanja izreka, tako i u provjeri razumijevanja pročitanog. Zajednička osnova varijabli LIZ i CRAZ svakako značajno pridonosi dobivenom koeficijentu determinacije značajnog para faktora.

Traženje sinonima (LSI) je kategorija znanja koja po svojim karakteristikama odgovara poznavanju antonima, ali s nešto drugačijim određenjem verbalne analogije. Značaj ovog

jezičnog aspekta objašnjen je u odnosu na vještine čitanja u interpretaciji rezultata postignutih na varijabli LAN kod djece s teškoćama čitanja.

Ispravno markiranje duala i plurala pseudoriječji (LDPL1, LDPL2) daje uvid u morfološko znanje i sposobnost njegove primjene. Morfosintaktički odnosi na razini rečenice nose sadržajne informacije. Baratanje ovim pravilima stvara zalihost u vidu poznavanja mogućih kombinacija što olakšava dekodiranje, ubrzava čitanje i razumijevanje. Morfosintaktičko znanje može biti okosnica uspješne jezične obrade čitanog teksta.

Poznavanje morfoloških pravila ubrzava proces dekodiranja, odnosno prepoznavanja riječi (što je dostatno za čitanje bez pogrešaka ili s manje pogrešaka), premda time čitanje ne završava. Na osnovi sufikslnih morfoloških oznaka riječi mogu se predvidjeti sufiksne oznake za riječi koje nadolaze (što smanjuje vrijeme čitanja jer se ne zahvaćaju svi grafemi u morfološkoj oznaci) i koje, da bi cijeli proces imao smisao, moraju biti uklopljene u jedinstvenu sintaktičku strukturu rečenice (Frazier, 1987., prema Gough, 1991.) da bi se izvelo značenje. Morfologija se tako vezuje za vrijeme i pogreške čitanja i posredno za izvođenje značenja, odnosno razumijevanje.

Kroskorelacije varijabli i izdvojenih faktora, kroz razumljivo niže vrijednosti, potvrđuju doprinose izdvojenih varijabli prostora čitanja jezičnom prostoru (tbl.9) i jezičnih varijabli prostoru čitanja (tbl.10).

### Tablica 9.

Krosstruktura u prostoru čitanja - korelacije varijabli prostora čitanja s faktorom izdvojenim iz jezičnog prostora u djece bez teškoća čitanja

VAR	r
CLF	.614
CLM	-.397
CLG	-.682
CT	-.367
CRAZ	.439



**Tablica 10.**

Krosstruktura u jezičnom prostoru - korelacije varijabli jezičnog prostora s faktorom izdvojenim iz prostora čitanja u djece bez teškoća čitanja

VAR	r
LGA	.264
LGS	.131
LPRC	.435
LDPL1	.317
LDPL2	.366
LHO	.374
LAN	.575
LSI	.386
LIZ	.346
LVF	.286
LVU	.156
LSLR	.387

**5. ZAKLJUČAK**

Iz prikazanih rezultata i podataka navedenih u raspravi može se zaključiti da se veza jezičnih varijabli i varijabli čitanja ostvaruje kroz jednu značajnu kanoničku dimenziju i u djece s teškoćama čitanja i u djece koja tih teškoća nemaju. Ponešto drugačiji udio varijabli za vezu dvaju prostora kod ispitanih

skupina možda je odraz kvalitativnih razlika u vještini čitanja i jezičnim sposobnostima ispitanika. U djece s teškoćama čitanja za vezu su odgovorne varijabla razumijevanja (CRAZ) i varijabla pogrešaka (CLG) u prostoru čitanja, te varijable rječnika (LHO, LAN, LSI, LIZ) i morfosintaktičkog znanja (LSLR, LPRC i LDPL2) u jezičnom prostoru.

U djece bez teškoća čitanja vezu ispitanih sklopova varijabli definira gotovo cijeli prostor čitanja (osim varijable CT čiju je učinkovitost mjerenja i realnost dobivene mjere nemoguće provjeriti) koji time ukazuje, da je čitanje doista jezična aktivnost. U jezičnom prostoru vezi najviše pridonose varijable LSI i LIZ, dakle varijable rječnika, i dvije varijable morfološkog znanja - LDPL1 i LDPL2. Postavljena hipoteza da postoji značajna kanonička povezanost između skupa jezičnih varijabli i skupa varijabli izvedenih iz prostora čitanja u djece s teškoćama čitanja i djece bez tih teškoća, može se prihvatiti. Dobivena kanonička povezanost prostora čitanja i jezičnog prostora uvjetovana je i definirana ispitnim varijablama i pokazuje drugačije karakteristike same veze u djece s teškoćama čitanja u odnosu na relacije u djece bez teškoća.

**LITERATURA**

1. Bernstein, D. K., Tiegerman E. (1989): *Language and Communication Disorders in Children*. Merrill Publishing Company. Columbus, Ohio.
2. Bishop, D.V.M., Adams, C. (1990): A Prospective Study of the Relationship between Specific Language Impairment, Phonological Disorders and Reading Retardation. *Journal of Child Psychology*. Vol. 31 (7). 1027-1050.
3. Catts, H. W. (1995): Early Language Impairments and Developmental Dyslexia. *Dyslexia*. Vol. 1 (1). 51-54.
4. Catts, H. W. (1993): The Relationship between Speech-Language Impairments and Reading Disabilities. *Journal of Speech and Hearing Research*. Vol. 36. 948-958.
5. Catts, H.W., (1989): Speech Production Deficits in Developmental Dyslexia. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, Vol. 54. 422-428.

6. Farago, E. (1987): Relacije između pismenog izražavanja, školskog uspjeha, lateralizacije i nekih psiholingvističkih sposobnosti. Magistarski rad. Fakultet za defektologiju Sveučilišta u Zagrebu.
7. Fawcett, A. J., Nicolson, R. I. (1991): Vocabulary Training for Children with Dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*. Vol. 24 (6). 379-383.
8. Furlan, I. (1965): Jednominutni ispit glasnog čitanja. Školska knjiga. Zagreb.
9. Gathercole, S. E., Baddeley, A. D. (1993): *Working Memory*. LEA Publ. London.
10. Gough, Ph. B. (1991): The Complexity of Reading. In: Hoffmann, R. R., Palermo, D. S. (Eds): *Cognition and Symbolic Processes. Applied and Ecological Perspectives*. Hillsdale. New York.
11. Hasenstab, S. (1985): *Reading Evaluation: A Psychosociolinguistic Approach*. U: Simon Ch. S. (Ed): *Communication skills and classroom success - Assessment of language-learning disabled student*. Taylor and Francis Ltd. London.
12. Heilman, A. W., Blair, T. R., Rupley W. H. (1986). *Principles and Practices of Teaching Reading*. 6 ed. Charles E. Merrill Publishing Company - A Bell & Howell Company. Columbus, Toronto, London, Sydney.
13. Lenček, M. (1991): Neki aspekti morfologije u djece s teškoćama čitanja i pisanja. Diplomski rad. Fakultet za defektologiju. Zagreb.
14. Lenček, M. (1994a): Jezične sposobnosti u djece s teškoćama čitanja. Magistarski rad. Fakultet za defektologiju. Zagreb.
15. Lenček, M. (1994b): Diskriminativna vrijednost nekih jezičnih zadataka za teškoće čitanja. *Defektologija*. Vol. 30 (2). 115-127.
16. Leu, D., Kinzer, Ch. (1987): *Effective Reading Instruction in the Elementary Grades*. Charles E. Merrill Publishing Company - A Bell & Howell Company. Columbus, Toronto, London, Melbourne.
17. Masterson, J. J., Evans, L. H., Aloia, M. (1993): Verbal Analogical Reasoning in Children With Language-Learning Disabilities. *Journal of Speech and Hearing Research*. Vol.36. No.1.76-82.
18. Matanović-Mamužić, M. (1982): *Teškoće u čitanju i pisanju. Priručnik za nastavnike i terapeute*. Školska knjiga. Zagreb.
19. Nicolson, R. I., Fawcett, A. J. (1995): Dyslexia is More Than a Phonological Disability. *Dyslexia*. Vol. 1 (1). 19-37.
20. Pašiček, Lj. (1988): Psiholingvističke sposobnosti u djece s teškoćama čitanja i pisanja. Doktorska disertacija. Fakultet za defektologiju Sveučilišta u Zagrebu. Zagreb.
21. Pašiček, Lj., Lenček, M. (1993): Verbalno učenje u djece s teškoćama čitanja i pisanja. Multidisciplinarni pristop v logopediji. Zbornik prispevkov 4. strokovnog srečanja logopedov Slovenije. Portorož.
22. Pašiček, Lj., Lenček, M. (u tisku): Generalizacija morfoloških pravila za označavanje duala i plurala u djece s teškoćama čitanja i pisanja i djece bez tih teškoća.
23. Sawyer, D. J. (1992): Language Abilities, Reading Acquisition, and Developmental Dyslexia: A Discussion of Hypothetical and Observed Relationships. *Journal of Learning Disabilities*. Vol. 25 (2). 82-96.
24. Shames, G. H., Wiig, E. H. (1986): *Human Communication Disorders*. 2 ed. Charles E. Merrill Publishing Company - A Bell & Howell Company. Columbus, Toronto, London, Sydney.
25. Van Eten, G. (1978): A Look at Reading Comprehension. *Journal of Learning Disabilities*. Vol. 11 (1). 42-46.
26. Wolf, M., Vellutino, F. (1993): A Psycholinguistic Account of Reading. In: Berko, G. J., Bernstein, N. R. (Eds): *Psycholinguistics*. Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.

## **SOME RELATIONS BETWEEN READING AND LANGUAGE SKILL IN CHILDREN WITH READING DIFFICULTIES**

### **Summary**

The level of language functioning in children influences the beginners' reading, as well as more advanced levels of reading skill.

Characteristics of connections between reading-space and language-space are defined by the selection of test-material and operationally-defined variables.

The children with reading difficulties and children without difficulties in verbal communication took part in the research. The data collected, evaluated by canonical correlation analysis, shows that the connection between reading variables and language variables is realised through one significant canonical dimension in both samples.

The share of connection variables of the two spaces is slightly different for both sample groups, which may be the reflection of qualitative differences in reading and language skills.

The hypothesis of existence of significant canonical connection between the set of variables deduced from reading-space and language-variables set can be accepted.

key words: reading difficulties, language skill, canonical connection