

**Diana Arapović**

*Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet  
Sveučilišta u Zagrebu, Odsjek za logopediju*

**Marinka Grobler**

*Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše,  
Ljubljana, Slovenija*

**Maša Jakubin**

*Laboratorij za psiholingvistiku POLIN, Zagreb*

## **Narativni diskurs predškolske djece s posebnim jezičnim teškoćama**

**Narrative discourse of preschool children  
with specific language impairment**

Izvorni znanstveni rad UDK: 376.1-056.264-053.4

---

### **SAŽETAK**

Posebne jezične teškoće su termin koji se koristi za djecu urednog sluha, bez oštećenja SŽS-a, dobrih neverbalnih sposobnosti i urednoga intelektualnog i emocionalnog razvoja, čiji jezični razvoj ne odgovara njihovoj dobi. Takve teškoće mogu uključivati sve jezične sastavnice (fonologiju, morfologiju, semantiku, sintaksu i pragmatiku), ili samo jednu od njih. Djeca s posebnim jezičnim teškoćama, tijekom cijelog predškolskog perioda, u najvećem broju slučajeva, nisu sposobna samostalno ispričati priču na zadanu temu. Poticaj za pripovijedanje djece s posebnim jezičnim teškoćama mora biti visoko strukturiran.

**Ključne riječi:** posebne jezične teškoće ■ narativni diskurs

### **ABSTRACT**

Specific language impairment is a term used to describe children with intact hearing, no CNS damages, good nonverbal skills and normal intellectual and emotional development, whose linguistic development has not reached the level expected at their age. Such impairment involves all linguistic components (phonology, morphology, semantics, syntax and pragmatics) or only one of them. During child development, dialogue comes first whereas the narrative skill is acquired later. The SLI children, during the whole preschool period, in most cases are not able to retell independently a story with a given theme. Also the stimuli for narration in SLI children have to be highly structured.

**Key words:** specific language impairment ■ narrative discourse

## UVOD

### Razvoj narativne sposobnosti

Labov (1984) definira pripovjedni tekst kao metodu rekapitulacije prošlog događaja usklađivanjem niza rečenica s nizom događaja koji su se odigrali. U literaturi postoje slične definicije o kriterijima i mjerilima pripovjednog diskursa ili priče. Svima je zajedničko to da narativni uzorak ili priču definiraju sposobnošću da dijete pomoću pripovijedanja, odnosno jezičnim iskazom, opisuje niz događaja koji su se dogodili i da pritom slijede shemu ili strukturu te kriterije priče koji je određuju.

Prema Liles (1993), djeca u dobi od dvije godine počinju sasvim slučajno govoriti o određenom događaju i mogu sudjelovati u naraciji koju usmjeravaju odrasli. Počinju nizati događaje u vremenu. S tog gledišta naracija ima izrazite karakteristike konverzacijskog diskursa između djeteta i odraslog.

Fein (1995) iznosi da djetetove prve priče nalikuju opisivanju i nizanju događaja. S obzirom da nisu strukturirane na mentalnoj predodžbi, u pravilu ne možemo govoriti o dobro oblikovanoj priči koja bi uključivala problem, cilj i rješenje. Tek se oko četvrte godine u priči pojavi problem ili tema, često su uključeni emocionalni sadržaji, a važne su misli i osjećaji glavnog junaka priče.

Hudson i Shapiro (1991) smatraju minimalnom naracijom sekvencu s dva vremenska događaja koju je dijete sposobno izraziti riječima. Tijekom razvoja djeca postaju sve bolja u narativnim sposobnostima, njihove priče su manje općenite i sve više slične skriptu (događaju koji se uvijek odvija na tipičan način).

U dobi od dvije do četiri godine dječja naracija se pomiče od fragmentarnih iskaza prema dovršenijem pripovijedanju, djeca počinju usmjeravati pozornost prema intenciji i informaciji priče, obogaćuju reprezentaciju konteksta i usmjereni su na sretan završetak priče. Djetetova narativna postignuća u toj dobi pokazuju elemente određene narativne strukture: nizanje sekvenci događaja kojima razvijaju priču do vrhunca (Peterson i McCabe, 1983).

U dobi od tri do četiri godine djeca počinju upotrebljavati strukturirane komponente. Jedne u dobi od tri godine, dok se u četverogodišnjaka primjećuje uključivanje introdukcije (uvoda), zapleta i usmjerenost prema završetku priče. Sposobni su pripovijedati o mjestu događanja i junaku priče. Epizode događaja postaju sve potpunije, dok se u naraciji pojavljuju i afektivna stanja koja prate sadržaj priče.

Djeca u dobi od oko četiri godine, ili nešto manje, razvijaju shemu za konvencionalno pričanje priče. Značajan proces koji omogućava pričanje dobre priče jest dekontekstualizacija kojom dijete oblikuje svoje mentalne slike, zaključke i logične odnose na takav način da ga oni koji ga slušaju razumiju.

Nadalje, prema Liles (1993), dijete u dobi od pet do šest godina već redovno u pričanje priče uključuje usmjerenost prema tijeku događaja i priču započinje organizirati oko problema sadržanog u progresiji događaja.

Šestogodišnja djeca su u stanju pripovijedati na sasvim strukturirani način. Razvoj narativnih sposobnosti, naročito pričanja priče, odvija se na način da se porastom kronološke dobi povećava broj kompletnih epizoda (Liles, 1993).

Usvajanje jezika i razvoj naracije u predškolske djece je u inozemnoj literaturi istražen i opisan, te uvelike normiran. Opisi razvojnih faza u školske djece su manje brojni, premda je poznato da gramatičke strukture postaju složenije, a intenzivnije se razvijaju metajezične sposobnosti, koje svoj razvojni put započinju zrelošću djeteta za učenje čitanja i pisanja. Istovremeno se i narativni diskurs školske djece započinje intenzivnije razvijati te se tijekom školovanja razvijaju i literarne sposobnosti djece.

### O posebnim jezičnim teškoćama

Jezične se teškoće mogu pojaviti zbog različitih uzroka. Ponekad su to organski uzroci, kao što su gubitak sluha, senzorni i motorički poremećaji ili nedostatne kognitivne sposobnosti, a ponekad i faktori okoline, kao što je sociokulturna deprivacija. Postoji jezični poremećaj koji se javlja u odsutnosti svih poznatih razloga i usvajanje jezika se odvija na poseban ili specifičan način koji odstupa od urednoga razvoja.

Posebne jezične teškoće, (nadalje PJT), su razvojni poremećaj različitih profila i stupnjeva izraženosti jezičnih teškoća u kontekstu normalnih kognitivnih sposobnosti, a bez prisutnog poznatog uzroka (Bishop, 1997.; Leonard, 1998).

U nas je poremećaj poznat i pod nazivom *razvojni disfazija*, a engleski termin *specific language impairment* (SLI) najčešće je korišten termin u stranoj literaturi i danas je općeprihvaćen, kako u znanstvenim, tako i stručnim krugovima.

Terminom „posebne jezične teškoće“ obuhvaćen je široki spektar jezičnih problema koji se pojavljuju na različitim sastavnicama jezika u lakšem ili težem obliku te čine heterogenu sliku populacije djece s posebnim jezičnim teškoćama. Zbog nejasne etiološke slike i heterogenosti jezičnih teškoća, taj je razvojni poremećaj već više od jednog stoljeća u interesu istraživača i stručnjaka različitih profila s ciljem iznalaženja mogućih uzroka preciznije definicije i klasifikacije. Dakle, prevladavale su definicije koje su se temeljile na prikazu isključujućih kriterija koji ne uzrokuju navedeni poremećaj. Ta ekskluzivnost prisutna je, kako vidimo, i danas, s tom razlikom da su prihvaćeni određeni kriteriji prema kojima se poremećaj kod djece koja imaju teškoće u usvajanju jezika nepoznate etiologije ipak dijagnosticiraju. Leonard (1998) je dao pregled kriterija prema kojima možemo dijagnosticirati djecu s posebnim jezičnim teškoćama. Tako rezultati na testovima jezičnih sposobnosti moraju biti za 1,25 ili više standardnih devijacija niži u odnosu na norme, neverbalni kvocijent inteligencije je 85 ili veći, sluh mora biti u granicama normale bez epizoda upala srednjeg uha te ne smiju biti prisutne neurološke disfunkcije, oralna strukturalna i motorička odstupanja te znakovi socijalne deprivacije.

Stark i Tallal (1981), uz gornje kriterije, za djecu stariju od sedam godina navode i rezultat u sposobnosti čitanja (*reading age*) koji ne smije biti niži od šest mjeseci od rezultata za jezičnu dob (*language age*). U ICD - 10 (International statistical Classification of Diseases and related problems WHO, 1992) navodi se i kriterij diskrepancije između, neverbalnog IQ-a i verbalnog IQ-a za jednu standardnu devijaciju. Inkluzivni kriteriji opisa posebnih jezičnih

teškoća uglavnom se odnose na jezičnu simptomatologiju i na dostignuće u jezičnom razvoju koje je niže za očekivanu kronološku starost. To je određeno na temelju različitih mjerenja jezičnog razvoja koji uključuju različite jezične zadatke, zadatke psihometričkih mjerenja te diferencijaciju zadataka za većinu jezičnih sastavnica kao što su semantika, morfologija, sintaksa ili naracija.

Za englesko jezično područje postoji niz standardiziranih testova za mjerenje jezičnih sposobnosti i moguće je uzimati u obzir navedene kriterije. Međutim, nepoznata etiologija odražavala se tijekom godina, kako u terminologiji, tako i u klasifikaciji posebnih jezičnih teškoća. Leonard (1998) navodi da su istraživači i stručnjaci definiciju poremećaja i terminologiju poznavali još prije 150 godina te da se terminologija tijekom vremena, prema svemu sudeći, mijenjala na način da se svaki put činilo kao da je otkriven novi poremećaj.

Nazivi kao *kongenitalna dječja afazija*, *razvojna afazija* i *disfazija* prve su medicinske dijagnoze posebnih jezičnih poremećaja. *Verbalna agnozija* i *auditivna agnozija* odražavaju neurološke pristupe, a termin „posebne jezične teškoće“, ili *specific language impairment* - upravo zato jer odražava neutralnost u odnosu na etiologiju i heterogenosti pojavnih oblika jezičnih teškoća - danas je općeprihvaćen termin u stranoj literaturi. Novija istraživanja u smjeru klasifikacije pokušavaju unutar heterogenih jezičnih deficita utvrditi određene kategorije pa tako nailazimo na termine poput „gramatičke jezične teškoće“ (*grammatical language impairment*, Van de Lely 1996) i „pragmatične jezične teškoće“ (*pragmatic-semantic language impairment*, Bishop, 1997).

Tako su istraživači, pogotovo psiholozi, logopedi i lingvisti, usmjerili interes na jezičnu patogenezu, te su odabrali opis jezičnih simptoma kao sredstvo dijagnostike i intervencije. Ta tradicija istraživanja traje i do danas.

U istraživanju posebnih jezičnih teškoća počinje prevladavati lingvistički pristup opisa poremećaja. S jedne strane se istražuje jezično ponašanje djece s PJT, s ciljem da se odrede neki zajednički nazivnici određenih teškoća unutar jezičnog sustava, dok na drugoj strani nailazimo na niz istraživanja koja su usmjerena na traženje prirode ili uzroka u kognitivnim procesima, koji podupiru i omogućavaju funkcioniranje jezika.

Istraživanja etiologije PJT promijenila su svoju perspektivu od medicinskih k procesnim (perceptivni, kognitivni i motivacijski), koji, ukoliko su nedostatni, djeluju i na jezik te procese unutar jezičnog sustava. Naročito su principi i parametri univerzalne gramatike Chomskog (1989) i strukturalistički pristup u istraživanju usvajanja jezika rezultirali procvatom istraživanja na tom području. Relativno jaka lingvistička orijentacija prisutna je u istraživanjima nakon 1970. godine, pojavom psiholingvističkih i kognitivnih teorija, te je ta tradicija istraživanja, koja se zadnjih 20 godina intenzivirala, u velikoj mjeri prisutna i danas.

Uzrok posebnih jezičnih teškoća nije poznat, ali se pretpostavlja da se ne radi o jednom uzroku, već o više čimbenika koji dovode do takvog poremećaja, čemu u prilog govori činjenica da posebne jezične teškoće obuhvaćaju različite oblike poremećaja kod kojih je prognoza različita. Poremećaj se može javiti u različitim stupnjevima težine i može biti selektivan u odnosu na jezične sastavnice, iako bismo mogli reći da je temeljno jezično obilježje djece s PJT

agramatičnost. Rečenici često nedostaju vezne riječi (veznici, prijedlozi, osobne zamjenice), a potom pomoćni glagoli. Takva djeca teško ovladavaju gramatičkim promjenama riječi pa su one često nedeklinirane i nekonjugirane.

U odnosu na jezičnu pragmatiku, istraživanja su pokazala da se u te djece javljaju teškoće organiziranja razgovora i izlaganja. Ta su djeca pasivnija, teže se uključuju u razgovor ili ne mogu procijeniti odgovarajuće vrijeme da se uključe u razgovor te ne mogu uspješno kontrolirati tijek razgovora, čak i kada imaju upute i kada tijek razgovora ovisi o njima (Craig i Washington, 1993).

Teškoće postaju još izrazitije kada ta djeca trebaju samostalno ispričati neki doživljaj, odnosno, kada se trebaju koristiti monološkom jezičnom formom, naracijom. Naracija je, prema Labovu (1984), način rekapitulacije prošlog iskustva rečenicama koje su poredane prema vremenskom redoslijedu. Minimalni narativni tekst autor definira kao onaj koji sadrži najmanje jedan takav spoj. Karmiloff i Karmiloff-Smith (2002) tvrde da, bez obzira radi li se kod dječje naracije o spontanom pripovijedanju, opisu slika ili slično, priča mora biti koherentna, logična struktura prema kojoj su događaji, misli i osjećaji primjerene vremenske i uzročne veze, ispričani razumljivo. Razvoj naracije u zavisnosti je od razvoja kognitivnih sposobnosti te djetetovog znanja o svijetu pa se može reći da postoji tijesan odnos između općih jezičnih i narativnih sposobnosti (Grobler, 2005). U dobi od četiri godine djeca razvijaju shemu za pričanje priče koja uključuje uvod, zaplet i kraj, čemu prethodi proces dekontekstualizacije kojim dijete oblikuje svoje mentalne slike, zaključke i logičke odnose na način da ga oni koji ga slušaju, razumiju. Šestogodišnja djeca u stanju su pripovijedati na sasvim strukturirani način. Usvajanje jezika i razvoj naracije predškolske djece u inozemnoj je literaturi istražen, opisan i normiran. Iako su opisi razvojnih faza u školske djece malobrojni, poznato je da gramatičke strukture postaju složenije, a intenzivnije se razvijaju metajezične sposobnosti koje počinju zrelošću djeteta za učenje čitanja i pisanja (Grobler, 2005). Daljnji se razvoj narativne sposobnosti proteže do adolescencije. Westby (1991) ističe da je naracija prva forma jezika koja traži od govornika da producira duži monolog kakav ne postoji u interaktivnoj komunikaciji s drugima. Zbog toga što dijete stvara naraciju na više različitih načina, to omogućava značajno i valjano mjerenje podataka o govornom i jezičnom razvoju tog djeteta. McCabe i Rollins (1994) bilježe da je signifikantna metodološka prednost korištenja naracije ta što se jednostavnim postupcima dobiva i govoreni i pisani jezik. Botting (2002) govori o tri razloga za korištenje pripovijedanja kao „alata“ za procjenu. Prije svega, autorica smatra da pripovijedanje može biti korišteno za međupopulacijske usporedbe. Drugo, sposobnost pričanja priče je povezana sa sposobnošću pisanja. Napokon, pripovijedanje uključuje ispitivanje pragmatičkih sposobnosti koje su važnije negoli koverzacija. To je osobito zanimljivo zbog razlikovanja djece s posebnim jezičnim teškoćama (PJT) djece s pragmatičnim jezičnim teškoćama i djece s oba poremećaja (na primjer, autistične djece) (Botting, 2002).

Prema nekim istraživanjima koja spominju German i Simon (1991), djeca s posebnim jezičnim teškoćama imaju teškoća s pronalaženjem riječi u pripovjednim kontekstima. Zbog toga su tijekom pripovijedanja česti prekidi praćeni pitanjem tipa „kako se kaže“. Ako se i prisjete tražene riječi,

teškoća uglavnom se odnose na jezičnu simptomatologiju i na dostignuće u jezičnom razvoju koje je niže za očekivanu je narativni diskurs kraći i ostavljaju dojam da ne razumiju o čemu govore. Ostale studije proučavaju naraciju kao klinički „alat“. McCabe i Rollins (1994) govore da djeca počinju pripovijedati duže i složenije rečenice između treće i pete godine. Premda ta istraživanja tvrde da predškolska djeca češće produciraju složenije pripovijetke kad ih pričaju o prošlom događaju, to za dijete može biti teško ako se nalazi među ljudima koje ne poznaje ili među kojima se ne osjeća ugodno (McCabe i Rollins, 1994). Da se prevlada takva teškoća, istraživači predlažu da se odmah koristi, na primjer, slika, koja će biti uvod u dječju naraciju.

Tijekom razvoja djeca prvo usvajaju dijaloški oblik diskursa, dok se pripovijedanje javlja kasnije. Djeca s posebnim jezičnim teškoćama nisu, tijekom cijeloga predškolskoga razdoblja, u stanju samostalno pripovijedati na zadanu temu. Prema Morris i Hoffman (1993), djeca s posebnim jezičnim teškoćama mogu povezati riječi i/ili rečenice samo u slučajevima koji su dovoljno strukturirani, na način da je korištenje jezika povezano s konkretnom informacijom i osobnim iskustvom. U posebnim situacijama, kada brižljivo svoje kognitivne sposobnosti koriste za organizaciju jezičnih informacija, njihov manjak fleksibilnosti rezultira statičnim i neprirodnim korištenjem jezika. Iz toga proizlazi da poticanje na monolog u djece s posebnim jezičnim teškoćama mora biti visoko strukturirano. Dok nestrukturiranost podrazumijeva zadavanje samo teme pripovijedanja, pri strukturiranju možemo odrediti mjesto zbivanja neke radnje, likove, predmete i slično. Tako se često koristimo slikovnicama, igračkama (na primjer lutkina kuća), gledanjem filma. Dobrim dijelom jezično je ponašanje djece s PJT u hrvatskome opisano (vidi Kovačević, 1995.; Arapović i Kuvač, 2003), a novija su istraživanja usmjerena prema ispitivanju kognitivnih sposobnosti i neuralne pozadine primjenom *kognitivnih evociranih potencija (KEP)* na različitim jezičnim paradigmama (Palmović i sur., 2006.; Palmović, 2007).

Cilj ovog rada bio je istražiti način pripovijedanja djece s posebnim jezičnim teškoćama, oba spola, u dobi od 5 do 7 godina, koja se nalaze na govorno-jezičnoj rehabilitaciji u Poliklinici SUVAG. Pretpostavili smo da ta djeca neće moći samostalno (monološki) prepričati priču nakon što su je odslušali, nego će se pripovijedanje odvijati u dijalogu s ispitivačem.

## METODE

### Uzorak ispitanika

Uzorak je činilo 20-oro djece oba spola (12 dječaka i 8 djevojčica) u dobi od 5 do 7 godina. Svoj djeci su dijagnosticirane posebne jezične teškoće i uključena su u kompleksnu govornu rehabilitaciju i edukaciju u predškolski vrtić Poliklinike SUVAG u Zagrebu. Rehabilitacijski postupak obuhvaća grupne aktivnosti, glazbene i ritmičke stimulacije te individualni logopedski tretman. Kriteriji za odabir su bili sljedeći: 1) QI u granicama prosjeka, 2) odsustvo oštećenja u građi i funkciji artikulacijskih i slušnih organa, 3) odsustvo dijagnosticiranih emocionalnih i/ili

psihičkih poremećaja, kulturne deprivacije i bilingvizma i 4) dozvoljena manja odstupanja u nalazima EEG-a.

Rezultati dobiveni Reynell razvojnom ljestvicom govora nisu uzeti u obzir jer ne postoje za sve ispitanike. Ispitivanje je izvršeno tijekom akademske godine 2002./2003.

### Analiza pripovjednih tekstova

Ispitivač je uz pomoć logopeda-mentora, koji je s djetetom provodio govorno-jezičnu rehabilitaciju, u početku ispitivanja pročitao ilustriranu priču i zamolio dijete da je prepriča. To znači da je ispitivanje započelo djelomično strukturiranim poticajem. Priču je izabrao logoped koji s djetetom provodi govorno-jezičnu rehabilitaciju i poznaje mogućnosti pojedinog djeteta. Poticaj je, prema potrebi, postupno bivao sve više strukturiran, jer je ispitivač koristio slike iz pročitane priče i postavljao uz njih vezana pitanja. Takav tip pripovijedanja (eventcast), kada dijete govori i/ili odgovara na pitanja što u tome trenutku radi ili odgovara na pitanje o tomu što vidi na slici ili što se događa na slici, pripada najjednostavnijem narativnom tipu. Koristi se u slučajevima kada dijete ne može ili ne želi spontano govoriti. Vrijeme ispitivanja nije bilo ograničeno.

### Način prikupljanja podataka

Podatke su prikupili studenti logopedije ERF-a tijekom akademske godine 2002./2003. uz pomoć logopeda-mentora. Djeci je pročitana ilustrirana priča, koju su ona pokušala prepričati, prvo bez pomoći, a potom uz pomoć slika koje im je pokazivao ispitivač. Djeca su pojedinačno snimljena, a potom je izvršena transkripcija i analiza teksta.

## REZULTATI I RASPRAVA

Niti jedno od dvadesetoro ispitanice djece s PJT nije uspjelo samostalno prepričati niti vrlo kratku priču (na primjer, od dvije složene, vremenski povezane rečenice). Bila su dva pokušaja pričanja priče koju su djeca znala napamet: („Bila jednom jedna djevojčica“... ili „Nekad davno živjeli su“...). Očigledno je da djeca s PJT nisu u stanju bez pomoći sugovornika i bez stvarnoga konteksta ostvariti nestrukturirano pripovijedanje, odnosno narativni diskurs.

Ispitivači su morali odustati od pokušaja da dijete prepriča odslušanu priču pa su se koristili pitanjima koja su se odnosila na slike u pročitanoj priči. Takvim načinom (eventcast) ispitivanja dobiva se dijaloški oblik diskursa koji obiluje česticama tipa „da“ i „ne“. To se pokazalo i u našim rezultatima i potvrdilo našu pretpostavku da djeca s posebnim jezičnim teškoćama ne mogu samostalno proizvesti narativni diskurs.

Ukupan broj riječi u uzorcima tekstova bio je 2565. Rečenica je bilo 1382, od kojih je 641 (46,38%) bilo potvrdnih ili negativnih čestica „da“ ili „ne“, 630 (45,59%) jednostavnih i 111 (8,03%) složenih rečenica.

Visoko strukturirani poticaji (pitanja) rezultirali su visokim postotkom riječi-rečenica (potvrdna ili negativna čestica „da“ ili „ne“), koje su bile odgovori na pitanja.

Rezultati se podudaraju sa sličnim istraživanjem

(Arapović i Kuvač, 2001.; Arapović i Anđel, 2003.; Grobler, 2005). Osim što se pričanje priče odvija u dijaloškoj formi, možemo uočiti da su rečenice kratke, često nekompletne, da nisu povezane s osnovnom temom, da imaju mali broj priloga i prijedloga, prevladavaju imenice i koristi se prezent. Navedeno pokazuju sljedeći primjeri:

**Primjer 1.** Razgovor s dječakom starim 6 godina nakon slušanja ilustrirane priče "Snjeguljica i sedam patuljaka".

Ispitivač: .....patuljaka.

Dječak: A koje je ono bila? A, a, a koje je ono bilo?

Ispitivač: Što se dogodilo?

Dječak: Ona, ona jabuke je uzela.

Ispitivač: To je bila vještica koja je htjela otrovati Snjeguljicu.

Pokaži mi tko je ovo? (pokazuje patuljaka)

Dječak: A, a....

Ispitivač: Kako se on zove?

Dječak: A, a, kako se zove?

Ispitivač: To je patuljak koji se srami i zove se Sramežljivko.

Dječak: Da. Zašto?

**Primjer 2.** Razgovor djevojčicom starom pet godina, nakon slušanja ilustrirane priče "U zoološkom vrtu".

Ispitivač: Gdje su bili dječak i djevojčica?

Djevojčica: Ne znam

Ispitivač: Jesi li ti bila u zoološkom vrtu?

Djevojčica: Ne.

Ispitivač: Znaš li neke životinje iz zoološkog vrta?

Djevojčica: Da.

Ispitivač: Koje životinje?

Djevojčica: Da.

Ispitivač: Koje?

Djevojčica: Mamun, lav.

Ispitivač: Bravo! A tko su ovo dvoje (pokazuje djevojčicu i dječaka)?

Djevojčica: Ne znam.

Ispitivač: Što misliš?

Djevojčica: Antonijo.

Ispitivač: Tko je Antonijo?

Djevojčica: Gje ovo (pokazuje na lik u slikovnici).

## ZAKLJUČAK

Smatramo da takav govor djece s PJT proizlazi ne samo iz njihove smanjene jezične kompetencije, već i iz neadekvatne govorno-jezične rehabilitacije. Rehabilitacija se u pravilu provodi kroz nekoherentnu cjelinu, nego se prezentiraju inkoherentni dijelovi (na primjer serija slika koje pokazuju psa koji laje, mačku koja spava i slično), u namjeri da se djecu nauče imenice i glagoli, na primjer, u prezentu. Djeca s PJT, dakle, djeca s nedovoljno fleksibilnim jezičnim sustavom, ne mogu aktivirati kontekste višeg reda koji ujediniju radnje u cijeli događaj. Da bismo djeci s PJT pomogli u samostalnom izražavanju, trebali bismo stvoriti proces jezične intervencije koji ima karakteristike normalne uporabe jezika pa bi i dječja mreža pojmova postala konvencionalnije strukturirana i u skladu s očekivanjima slušatelja, što bi, naposljetku, rezultiralo boljom razmjenom i interpretacijom značenja.

Prema Norris i Hoffman (1993), prvi ciljevi koje bismo trebali postići govorno-jezičnom rehabilitacijom, koji su

mjerljivi, bili bi duže i potpunije rečenice povezane s glavnom temom, značajnije korištenje pridjeva, priloga i glagola, podudaranje imenica s glagolima, veći broj riječi koje su povezane s osjećajima, veća raznolikost rječnika u smislu različitih riječi, te značajnije korištenje izraza za prostor i vrijeme.

## LITERATURA

- 1) Arapović, D., Anđel, M., (2003). Morfološke pogreške u diskursu djece s PJT, Revija za rehabilitacijska istraživanja, 1, 11-17.
- 2) Arapović, D., Kuvač, J. (2001). Sintaksa u djece s PJT i uredna jezično-govorna razvoja. HDPL, Psiholingvistika i kognitivna znanost u hrvatskoj primijenjenoj lingvistici.
- 3) Bishop, D. (1997). The Underlying Nature of Specific Language Impairment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 33(1), 3-66.
- 4) Botting, N. (2002). Narrative as tool for the assessment of linguistic and pragmatic impairments. *Child Language Teaching and Therapy*, 18, 1-18.
- 5) Chomsky, N. (1989). Znanje jezika. O naravi, izviri u rabi jezika. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- 6) Craig, H. K., Washington, J. A. (1993). Access behaviors of children with specific language impairment. *Journal speech and Hearing Research*, 36, 777-789.
- 7) Fein, G. G. (1995). Toys and stories. U: Pellgrini, A. D. (ed). *The future of play theory*. New York: State University of New York Press. 151-164.
- 8) German, D. J., Simon, E., (1991). Analysis of childrens word finding skills in discourse. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 34, 309-316.
- 9) Gilliam, R., Johnston, J. (1992). Spoken and written language relationships in language/learning impaired and normally developing school-age children. *Journal of Speech and Hearing Research*, 35, 1303-1315.
- 10) Grobler, M. (2005). Posebne jezične teškoće u slovenske djece osnovnoškolske dobi. Neobjavljena doktorska disertacija. Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- 11) Hudson, J. A., Shapiro, L. R. (1991). From Knowing to Telling: The development of Childrens Scripts, Stories, and Personal Narratives. U: A. Karmiloff, K., Karmiloff-Smith, A. (2002). *Pathways to language: From Fetus to Adolescent (Developing Child)*. Harward University Press.
- 12) Kovačević, M. (1995). *Language and Language Communication Barriers. Research and Theoretical Perspectives in Three European Languages*. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.
- 13) Labov, W. (1984). Preobražavanje doživljaja u sintaksu pripovjednog teksta. *Revija*, 2. Osijek. 46-78.
- 14) Leonard, L. B. (1998). *Children with specific language impairment*. London: MIT Press, Cambridge, MA.
- 15) Liles, B. (1993). *Narrative Discourse in Children With Language Disorders and Children With Normal Language: A critical Review of the Literature*. *Journal of Speech and Hearing Research*, 36, 868-882.
- 16) Liles, B. Z., Duffy, R. J., Merritt, D. D., Purcell, S. L. (1995). Measurement of narrative discourse ability in children with language disorders. *Journal of Speech and Hearing Research*. 38, 4155-425.

- 17) McCabe, A., Peterson, C. (1991). *Developing Narrative Structure*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers Hillsdale. 89-136.
- 18) McCabe, A., Peterson, C. (1991). *Developing Narrative Structure*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers Hillsdale. 89-136.
- 19) McCabe, A., Rollins, P. R. (1994). Assessment of preschool narrative skills. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 3(1), 45-56.
- 20) Morris, J., Hoffman, P. (1993). *Whole Language Intervention for School age Children*. Singular Publishing Group Inc. San Diego, California.
- 21) Palmović, M., Kuvač, J., Kovačević, M. (2006). Istraživanje posebnih jezičnih teškoća metodom kognitivnih evociranih potencijala (KEP). *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja* (prihvaćeno za tisak).
- 22) Peterson, C., McCabe, A. (1983). *Developmental psycholinguistics: Three ways of looking at a child's narrative*. New York: Plenum.
- 23) Stark, R. E., Tallal, P. (1981). Selection of children with specific language deficits, *Journal of Speech and Hearing Research*, 46, 114-122.
- 24) Van der Lely, H. K. J., Stollwerk, L. (1996). A Grammatical Specific Language Impairment in Children: An Autosomal Dominant Inheritance? *Brain and Language*, 52, 484-504.
- 25) Westby, C. E. (1991). Learning to talk-talking to learn: Oral-literate language differences. U: Simon, C. S. (Ed). *Communication skills and classroom success*. Barrington, IL: Excel. 334-357.