

---

UDK 376.36-053.5

616.89-008.434

Izvorni znanstveni rad

---

Prihvaćeno 11.7.1994.

Marta Ljubešić,  
Draženka Blaži,  
Natalija Bolfan-Stošić,  
Fakultet za defektologiju, Zagreb

**POSEBNE JEZIČNE TEŠKOĆE DJECE  
OSNOVNOŠKOLSKE DOBI<sup>1</sup>**

**SAŽETAK**

*U radu se razmatra problem stručnog nazivlja za poremećaj u usvajanju jezika kad jezična razvijenost ne odgovara razvojnog stupnju djeteta u drugim područjima, te se predlaže termin posebne jezične teškoće koji je uobičajen u engleskoj i američkoj literaturi.*

*Istraživanje posebnih jezičnih teškoća u hrvatskom dio je većeg projekta, a u radu su prikazani rezultati učenika osnovnoškolske dobi s jezičnim teškoćama i njihovih kontrolnih vršnjaka (N1=N2=61) u dva mjerna instrumenta: zadacima ponavljanja rečenica, zadacima za prepoznavanje i ispravljanje pogrešnih nastavaka i u sposobnosti definiranja pojmova riječ i rečenica. U svim mjernim postupcima učenici s posebnim jezičnim teškoćama postizali su slabije rezultate.*

**Ključne riječi:** posebne jezične teškoće, usvajanje jezika, logopedija

---

(1) Istraživanje je dio projekta "Poremećaji govorne komunikacije djece osnovnoškolske dobi" i njegovu provedbu omogućuje novčana potpora Ministarstva znanosti i tehnologije Republike Hrvatske (5-07-059).

## 1. Uvod

### 1.1. Neka terminološka razgraničenja

Termin *posebne jezične teškoće* nije zasad uobičajen u našoj znanstvenoj i stručnoj literaturi koja se bavi jezičnim razvojem ili razvojnim poremećajima jezika. U stranoj literaturi, osobito onoj na engleskom jeziku tim se nazivom (u izvorniku specific language impairment odnosno kraticom "SLI") označuje jezik koji je s obzirom na dob i intelektualnu razvijenost djece na nerazmjerno nižoj razini usvojenosti i složenosti, drugim riječima o posebnim jezičnim teškoćama govori se kad postoji značajan raskorak između razvoja jezika i ostalih područja djetetova razvoja (Johnston 1988). Oštećenja sluha ili snažni emocionalni poremećaji po definiciji su isključeni. Ponekad se taj poremećaj naziva i razvojnom disfazijom (Eisenson 1986, Dannenhauer 1983, 1989, Grimm 1989) a ponekad na njemačkom govornom području dječjim ili razvojnim disgramatizmom (Füssenich i Glass 1985, Schöler 1985). No niti to nisu svi nazivi kojima se ponekad taj govorni poremećaj imenuje u kliničkoj praksi. Leonard (1986, str.298) navodi za englesko govorno područje još language delayed, language deviant, language impaired, developmentally aphasic i language disordered.

U svijetu raširenu praksu da se posebne jezične teškoće prepoznaju kao značajan raskorak između mentalne i govorne dobi Bishop (1989) kritizira, jer se računanjem govorne dobi uprosječuju rezultati s različitih područja govornog razvoja, te se iz te dijagnostičke kategorije mogu isključiti djeca s teškim, ali vrlo selektivnim deficitima u jezičnom razvoju (npr. s teškoćama u primjeni gramatičkih morfema). Stoga autorica predlaže alternativnu definiciju posebnih jezičnih teškoća prema kojoj posebne jezične teškoće imaju ona djeca koja na bilo kojem području jezičnog razvoja (jednom ili više njih) imaju značajno ispodprosječne rezultate, dok na ostalim razvojnim područjima nemaju teškoća.

Posebne jezične teškoće nisu homogena kategorija i čitav niz novijih istraživanja usmjeren je prema razrađivanju precizne subklasifikacije tog poremećaja (pregled ove problematike može se naći u Schöler, Dalbert i Schale 1991).

Postoje široki, općeprihvaćeni diferencijalno dijagnostički kriteriji prema kojima se posebne jezične teškoće razgraničuju u odnosu prema ostalim govornim poremećajima, a to su:

- dijete progovara kasnije i govorni razvoj mu je otežan i usporen
- poremećaj je osobito vidljiv na području usvajanja i primjene jezičnih struktura (gramatike)
- opće intelektualne sposobnosti razvijene su prosječno
- organska oštećenja mozga, oštećenja sluha ili jaki emocionalni poremećaju nisu ustanovljeni (Eisenson 1986, Ingram 1972).

Činjenica da kod djece s dijagnozom posebne jezične teškoće nisu dijagnosticirana organska oštećenja središnjeg živčanog sustava nikako ne znači da taj poremećaj nema svoj neurofiziološki substrat u središnjem živčanom sustavu. On ga posve sigurno ima, jer dijete usprkos povoljnijoj okolini za usvajanje jezika, jezik ne usvaja na način kako to uspijeva njegovim vršnjacima. Organski uzrok poremećaja nije makroskopske prirode i uobičajenim metodama neurološkog ispitivanja on za sad nije potanko opisan, a vjerojatno se i ne radi o jednom uzroku nego o sklopu čimbenika. O tome govore i mnoge pretpostavke o etiologiji ovog fenomena (Cromer 1978, Šikić i Ivičević-Desnica 1987 i dr).

U stručnoj literaturi na hrvatskom govornom području poremećaj u usvajanju jezika koji bi odgovarao opisanim kriterijima također se različito imenuje. Teški poremećaj usvajanja jezičnog sustava s čvrstim indicijama na neurološko oštećenje obično se dijagnosticira kao razvojna disfazija (ubraja se u skupinu primarnih disfazija, Vuletić 1988). Za poremećaj bez poznate organske osnove i širokog raspona težine, koji bi najbliže odgovarao onome što se naziva posebnim jezičnim teškoćama (specific language impairment) u hrvatskom se najčešće upotrebljavao naziv specifična razvojna disfazija, lingvistička slabost i nedovoljno razvijeni govor. Nedavno je Jelena Ivičević (1992) predložila niz dijagnostičkih kategorija za odstupanja u usvajanju jezičnog sustava. Ove je kategorije godinama izgrađivala radeći kao logoped-dijagnostičar. Prema spomenutoj klasifikaciji nedovoljno usvojen jezični sustav nakon šeste ili sedme godine (kratke, agramatične i pojmovno siromašne rečenice) svrstavao bi se pod dijagnozu nedovoljno razvijeni govor. Blaži stupnjevi tog poremećaja u ranoj osnovnoškolskoj dobi zvali bi se dislalija s elementima nedovoljno razvijena govora i dislalija s elementima lingvističke slabosti.

Dvojba da li imenovati poremećaj u usvajanju i primjeni jezičnih struktura *posebne jezične teškoće* ili (*specifične*) *razvojne disfazije* razriješena je u stranoj literaturi tako da je prevladao naziv posebne jezične teškoće (*specific language impairment*). Tome je pridonijela i dvoznačnost pojma disfazija koji se odnosi i na djelomičnu afaziju, tj. na djelomičan gubitak već usvojenoga govora, a ne samo na poremećaj u usvajanju, kao i nepostojanje specifičnih neuroloških nalaza kod najvećeg broja razvojnih disfazija. Čini nam se stoga opravdanim da taj naziv s istim značenjem rabimo i u hrvatskom.

Poremećaji u usvajanju jezičnog sustava u nas su se i istraživački i klinički dosad nedovoljno obrađivali. Uzroka ima više, a jedan od osnovnih jest zapostavljeni odnos prema jeziku i govornoj kulturi uopće. Posljedica malog broja istraživanja posebnih jezičnih teškoća bila je zatim i nerazrađen dijagnostički instrumentarij, nepostojanje objektivnih kriterija (normi) jezičnog razvoja za hrvatski, zbog čega su se opet zanemarivale te teškoće u kliničkoj logopedskoj praksi. Upravo spomenute okolnosti učvrstile su našu motivaciju da počnemo istraživati posebne jezične teškoće (Vuletić i sur. 1990) i to ne one najtežih oblika koji su u pravilu obuhvaćeni logopedskom terapijom, nego u djece obuhvaćene redovnim programima redovne osnovne škole. Polazni kriterij bio je da njihovi učitelji smatraju da dijete ima teškoća u govornom izražavanju i/ili

razumijevanju koje nisu posljedica odgojne zapuštenosti, senzoričkih oštećenja ili mentalne nedovoljne razvijenosti. Učiteljska opažanja bila su zatim provjerena logopedskim ispitivanjem.

Zanimljivo je da prema podacima iz literature posebne jezične teškoće nisu rijedak poremećaj: ima ih čak 6% djece, a oko 1,5% ima te smetnje jače izražene (govorna razvijenost je za jednu trećinu niža od mentalne dobi, Leonard 1989). Prema tome radi se o razmjerno čestom obliku razvojnih teškoća, koje međutim ne moraju biti upadne jer se u poznatoj situaciji i s poznatim osobama takva djeca uspješno govorno sporazumijevaju. Nedovoljno vladanje jezičnim sustavom oni nadoknađuju situacijskim kontekstom. Okolina ponekad uočava da se dijete oskudno izražava, te da možda uvijek i ne razumije što mu se govori ili da mu se u govoru ponekad javljaju agramatizmi, ali u pravilu se smatra da će vrijeme učiniti svoje i budući da je dijete inače zdravo i pametno, često ostaje bez stručne pomoći sve do polaska u školu. Najčešće je tek neuspjeh u školi poticaj da se provjeri što s govorom nije u redu.

### *1.2. Projekt: Posebne jezične teškoće djece osnovnoškolske dobi*

Od 1989. na Odsjeku za logopediju Fakulteta za defektologiju provodi se istraživanje posebnih jezičnih teškoća u učenika od prvog do četvrtog razreda sa svrhom da se opiše taj fenomen u hrvatskom jeziku te da se stvori hipoteza o njegovoj genezi.

Osnovna hipoteza kojom se istraživanje bavi jest da spomenuta skupina djece usvaja jezično znanje ne samo sporije, što je opće poznato, nego i na drukčiji način nego djeca koja nemaju teškoća u jezičnom razvoju. Pretpostavljamo da "posljedice" drukčijeg načina usvajanja jezika moraju biti vidljive i u školskoj dobi i to ne samo u oskudnijem razumijevanju i jezičnoj produkciji, nego također u pristupu jezičnom znanju, u psiholingvističkim procesima i strategijama govornog ponašanja.

Ključni pojmovi u projektu jesu pojam automatske i pojam kontrolirane (metajezične) obrade jezika te su sredstva za istraživanje jezika razvrstana s obzirom na zasićenost automatskom ili kontroliranom obradom jezika (Vuletić i sur. 1990). Automatska obrada morfosintakse prisutna je u svih govornika materinskog jezika, a očituje se u tome da govornici nemaju svjesnih doživljaja o gramatičkim osobitostima jezika koji slušaju ili proizvode, nego izgrađenim automatizmima interpretiraju odnosno oblikuju poruku. Gramatička obilježja počinju se opažati ili kad ima gramatičkih grešaka ili kad osoba ima teškoća s razumijevanjem. Tada, naime, metajezični (kontrolirani) pristup u obradi jezika može biti od pomoći: npr. pri čitanju nekog "teškog" teksta čitatelj će se vratiti na već pročitano rečenicu ako je nije razumio i pozorno će je raščlaniti: radnju, vršitelja, objekt radnje i sl. Tipičan primjer kontrolirane obrade jezika postoji u govoru na stranom jeziku u kojem gramatičke rutine nisu dovoljno automatizirane, pa osim o sadržaju koji se želi priopćiti, govornik mora razmišljati također o gramatičkim oblicima i pravilima koja mora primijeniti.

Zanimanje za metajezične sposobnosti u istraživanjima posebnih jezičnih teškoća u djece motivirano je, smatraju Kamhi i sur. (1985), značajnom ulogom koju metajezične sposobnosti imaju za učenje čitanja i pisanja te činjenicom da se u terapiji ovog jezičnog poremećaja rabi metajezični pristup.

## 2. *Svrha istraživanja*

Svrha ovog istraživanja bila je pratiti kako ispitanici s posebnim jezičnim teškoćama i kontrolna skupina učenika bez teškoća u govornom razvoju rješavaju tri skupine jezičnih zadataka koje su se međusobno razlikovale s obzirom na zasićenost procesima automatske obrade jezika, odnosno s obzirom na zahtjevnost prema metajezičnim sposobnostima.

## 3. *Metode rada*

### 3.1. *Ispitanici*

Ispitanici s posebnim jezičnim teškoćama pronađeni su u četiri zagrebačke osnovne škole i to tako da je prvu trijažu obavio učitelj kojem smo objasnili koja obilježja govora učenik treba imati, a konačni odabir ispitanika učinio je logoped metodom kliničke procjene. Od 1432 polaznika prva četiri razreda učitelji su izdvojili 182 djece, a logoped je nakon pregleda zadržao 61 dijete (4,2% svih učenika) za istraživanje posebnih jezičnih teškoća. Svi odabrani učenici sudjelovali u redovnom programu osnovne škole.

U kontrolnoj skupini bio je također 61 učenik, a izjednačeni su sa skupinom djece s posebnim jezičnim teškoćama po dobi, spolu i odgojno-obrazovnim uvjetima. Skupine se međusobno nisu razlikovale u neverbalnoj inteligenciji (primijenjene su bile Ravenove obojene progresivne matrice).

### 3.2. *Mjerni instrumenti*<sup>2</sup>

#### 3.2.1. *Ponavljanje rečenica*

Ponavljanje rečenica kao istraživačka (i dijagnostička) tehnika osniva se na opažanjima da dijete ne ponavlja govor odraslih mehanički, nego da je dječje ponavljanje aktivan proces kognitivne obrade zadane rečenice, a reprodukcija odražava djetetovo semantičko i gramatičko vladanje jezikom (Rood i Braine 1970). Budući da nas je u prvom redu zanimala gramatička kompetencija djece, konstruirali smo 12 rečenica jednake dužine (od po 10 riječi) i s rječnikom uobičajenim za osnovnoškolsku dob djece.

---

(2) Prof. dr. Dušanka Vuletić bila je glavni istraživač i voditelj projekta u prve dvije godine njegova izvođenja i svi mjerni instrumenti konstruirani su uz njezinu veliku stručnu pomoć.

Sintaktičko-morfološku složenost rečenica smo varirali: bilo je šest zavisno-složenih rečenica (po dvije vremenske, objektne i atributne) i šest jednostavnih. Četiri su imale neuobičajen red riječi i imale su parove s uobičajenim redom riječi i jednakim brojem slogova. Rečenice su imale puno složenih glagolskih vremena, atributa, zamjenica i prijedloga. Trebale su omogućiti analizu pogrešaka pri automatskoj obradi jezika: dolazi li u ponavljanju do kršenja gramatičke kongruencije (npr. slaganja atributa u broju rodu i padežu s imenicom ili prijedloga i padeža imenice), te imaju li djeca većih teškoća s gramatičkim riječima (pomoćnim glagolima, prijedlozima, zamjenicama) ili prefiksima nego s ostalim riječima.

Razvili smo vrlo precizan sustav analize,<sup>3</sup> koji odgovor raščlanjuje na 3 razine: na razini pojedinačne riječi, razini rečeničnih dijelova (subjekt, predikat, objekt, priložne oznake) i na razini rečenice kao cjeline. U ovom radu prikazujemo rezultate analize na razini rečeničnih dijelova, te su u prilogu 1. navedeni odgovarajući kriteriji razvrstavanja odgovora. U analizi podataka dijela istraživanja koje prikazujemo u ovom radu pozornost smo usmjerili isključivo na ponavljanje zadanih gramatičkih struktura i analizirani su samo oni rečenični dijelovi u kojima se zadani sadržaj ponavlja. On je naravno mogao biti modificiran i upravo je to bio predmet naše analize.

### 3.2.2. *Prepoznavanje i ispravljanje pogrešnih nastavaka*

Ovim mjernim instrumentom ispitivali smo sposobnost otkrivanja i ispravljanja pogrešnih gramatičnih oblika u zadanim rečenicama. Ova se sposobnost smatra metajezičnom, jer odražava ispitanikovu osjetljivost za jezični oblik. Istraživanja pokazuju da već krajem predškolske dobi djeca bez teškoća u razvoju pokazuju određenu uspješnost u takvim zadacima (Smith-Lock i Rubin 1993). Ugrađeni pogrešni nastavci, naime, ne narušavaju smisao rečenice. On je i dalje razumljiv, a pogrešan je samo jedan gramatički oblik u rečenici.

U našem istraživanju dvije skupine rečenica primijenjene su u razmaku od 6 mjeseci kod istih ispitanika. U prvom nizu imali smo 14 rečenica i svaka je sadržala po jednu pogrešno flektiranu riječ (8 imenica i 6 glagola), a u drugom je nizu također bilo 14 pogrešno flektiranih riječi (5 imenica, 4 glagola, 4 pridjeva i jedna zamjenica), ali su one bile raspoređene u ukupno 7 rečenica. Položaj pogrešno flektirane riječi mijenjao se od rečenice do rečenice (na početku, u sredini, na kraju), a također je poredak riječi u polovine rečenica bio uobičajen, a u polovine inverzan.

### 3.2.3. *Poznavanje odabranih gramatičkih kategorija*

Poznavanje gramatičkih kategorija primjer je eksplicitnog metajezičnog znanja. Znanje o gramatičkim kategorijama stječe se u prvom redu u školi. Ipak temelji tog znanja usvajaju se i bez posebnog poučavanja i dio su djetetova znanja o svijetu. U takvo elementarno znanje ide i poznavanje nekih jezičnih pojmova kao što su npr. "riječ" i "rečenica".

(3) Zahvaljujemo mr. Zrinki Babić na pomoći u izgradnji kriterija za analizu odgovora.

Eksplicitno metajezično znanje bitno je različito od znanja koje omogućuje govor i o kojem ni jedan govornik ne može izvijestiti (jer su to automatizirane rutine). Možemo se čak pitati izgrađuju li djeca koja imaju teškoća u jezičnom razvoju znanje o tome što je riječ, a što rečenica prije, jer razvojne prepreke mogu u određenom trenutku kognitivne zrelosti postati poticaj za razmišljanje o jeziku, njegovim sastavnicama ili jezičnim teškoćama.

U našem smo projektu željeli dobiti uvid u što cjelovitiji raspon jezičnog znanja i znanja o jeziku, pa smo metodom kliničkog intervjua ispitali što djeca znaju o jeziku i govoru. Među ostalim postavili smo im pitanja: "Što je to riječ? Navedi mi primjer za riječ!" "Što je to rečenica? Daj mi primjer za rečenicu!" Odgovore na ta pitanja i prikupljene primjere za riječ i rečenicu usporedili smo među skupinama ispitanika i prikazujemo ih u ovom radu.

#### 4. Rezultati i rasprava

##### 4.1. Ponavljanje rečenica

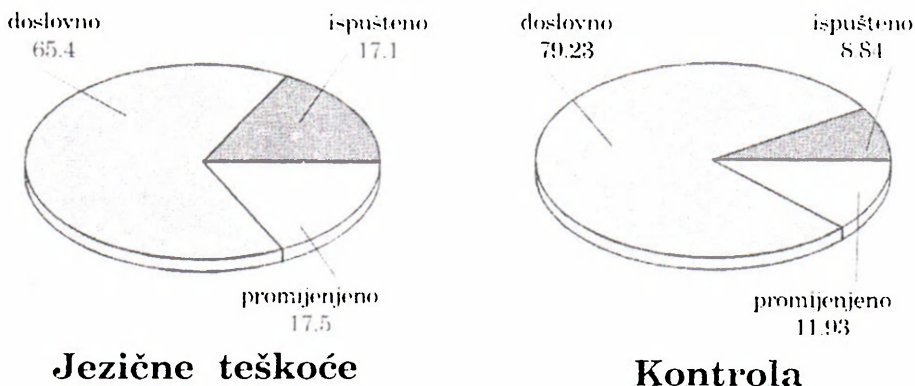
Analizu rezultata ponavljanja rečenica usmjerili smo na gramatički aspekt reprodukcije i to ne pojedinačnih riječi, nego rečeničnih dijelova (subjekata, predikata i njihovih dopuna). U analizi nas je zanimalo kako je ponavljen zadani gramatički oblik. Zbog toga smo i analizirali samo ona ponavljanja koja su sadržajno odgovarala zadanom. Prethodno smo izdvojili dijelove rečenice koji su u ponavljenom odgovoru postali novi sadržaj.<sup>4</sup>

*Tablica 1. Analiza varijance učestalosti stvaranja novih sadržaja u zadanim rečeničnim dijelovima u skupini s posebnim jezičnim teškoćama i u kontrolnoj skupini.*

NOVI SADRŽAJ					
	N	X	SD	F	Q
posebne jezične teškoće	60	2.7	2.4	1.12	0.29
kontrolna skupina	61	2.3	2.1		

Tablica 1. pokazuje koliko smo prosječno odgovora po ispitaniku isključili iz dalje statističke analize, jer smo smatrali da promjene u gramatičkim oblicima ima smisla raščlanjivati samo pod pretpostavkom da je ponavljen zadani sadržaj. U količini novih sadržaja skupine se, međutim, statistički značajno ne razlikuju.

(4) Kao rečenični dio s "novim sadržajem" svrstavali smo odgovore koji su sadržali neologizme ili riječi koje sadržajno nisu bile bliske zadanima.



Slika 1. Ponavljanje rečenica

Slika 1. daje osnovni dojam o obilježjima ponavljanja zadanih rečenica u djece s posebnim jezičnim teškoćama osnovnoškolske dobi: ona daju statistički značajno manje doslovnih ponavljanja (za gotovo 15 %), ispuštaju dvostruko više nego učenici iz kontrolne skupine, te češće negoli ispitanici iz kontrolne skupine mijenjaju na različite načine zadane gramatičke oblike.

Zanimljivo je pogledati što to učenici ispuštaju. Općenito su najmanje ispuštali ključne dijelove rečenice – predikat i subjekt i u jednostavnim i u složenim rečenicama. Veznici također spadaju u najmanje ispuštane dijelove. Naime, složene rečenice nisu pojednostavljivane da su ispitanici ispuštanjem mijenjali njihovu osnovnu strukturu (te bi veznik postao suvišan), nego na jednak način kao i jednostavne, a to je ispuštanjem, mijenjanjem ili skraćivanjem dopuna subjektu ili predikatu. Analiza pokazuje da su se od rečeničnih dijelova najčešće ispušta priložne oznake, i to u obje skupine. Ispitanici s jezičnim teškoćama ispustili su u cijelosti gotovo jednu trećinu priložnih oznaka (31,7%), a samo jedna polovica (49,2 %) je točno ponovljena. Budući da su priložne oznake često sadržale prijedloge (npr. "iz torbe najboljeg učenika", "iz razreda", "od pekare do trgovine", "u parku", vidi rečenice u Prilogu 1.), a prijedlozi su kategorija riječi za koju se smatra da je upravo djeci s posebnim jezičnim teškoćama "teška", pogledali smo ispuštaju li ispitanici češće priložne oznake s prijedlozima u odnosu prema onima bez prijedloga, ali se pokazalo da je razlika mala (32,5% ispuštanja ako priložna oznaka ima prijedlog i 30,3% ako ga nema). Ovaj rezultat upućuje na pretpostavku da ispitanici vjerojatno ne skraćuju zadane rečenice u ponavljanju zbog teškoća s pojedinim kategorijama riječi. Taj se zaključak oslanja na jednu drugu analizu (Ljubešić, Kovačević i Babić 1993) koja je na razini riječi pokazala kako se ne može govoriti o teškoćama u ponavljanju s određenom vrstom riječi. Ispuštanja se, naime, nisu mogla dovesti u vezu s određenom kategorijom riječi. Rezultati su objašnjeni pretpostavkom da su ispuštanja uvjetovana sintaktičkom (ali i semantičkom) funkcijom riječi koju dijete



ispušta, ali i rečenicom kao cjelovitom morfosintaksičkom i semantičkom strukturom. Pritom ispuštaju dio koji će rečenicu sadržajno (gramatički i semantički) pojednostavniti, a pritom neće narušiti gramatičku normu. Dakako da u tome uvijek ne uspjevaju, pa se događa da je gramatičnost narušena. Promjene u rečeničnim dijelovima nastale pri ponavljanju sastoje se pretežno u tzv. semantičkim zamjenama, tj. na mjesto zadanih djeca su umetala riječi semantički bliske zadanim. Osobito su takve pojave bile vidljive u višermorfemskim riječima gdje se promjenom prefiksa mijenjao smisao (npr. ismijavati u nasmijavati).

Tablica 2. Analiza varijance učestalosti pojedinih oblika odgovora

oblik odgovora	jez. teškoće		kontrola		F-test	Q
	$\bar{X}$	SD	$\bar{X}$	SD		
A	44.1	10.1	52.9	9.8	23.4	0.00
B	11.2	7.4	5.8	6.1	19.1	0.00
C	0.5	0.7	0.3	0.7	2.7	0.10
D	1.9	1.3	1.2	1.2	9.5	0.00
E	0.7	0.9	0.4	0.6	5.3	0.02
F	3.4	2.3	2.6	2.0	4.3	0.04
G	0.7	0.9	0.5	0.7	2.4	0.12
H	0.4	1.5	0.1	0.3	3.2	0.08
I	0.3	0.6	0.1	0.3	7.4	0.01
J	0.5	0.7	0.3	0.5	3.5	0.06
K	0.3	0.5	0.1	0.3	5.4	0.02
L	0.0	0.2	0.1	0.3	1.6	0.20

*Legenda:*

- A - doslovno
- B - ispušteno
- C - gramatička greška u zadanom obliku
- D - zadani oblik nepotpun (gramatički prihvatljiv)
- E - zadani oblik nepotpun (gramatički neprihvatljiv)
- F - samantička zamjena u zadanom obliku (gramatički prihvatljivo)
- G - gramatička zamjena u zadanom obliku (gramatički prihvatljivo)
- H - semantička i gramatička zamjena (gramatički prihvatljivo)
- I - semantička i gramatička zamjena (gramatički neprihvatljivo)
- J - nepotpuno i promjenjeno (gramatički prihvatljivo)
- K - nepotpuno i promjenjeno (gramatički neprihvatljivo zbog nepotpunosti)
- L - nepotpuno i promjenjeno (gramatički neprihvatljivo zbog promjene)

Kod kontrolne skupine su takve pojave u ponavljanju bile znatno rjeđe. Učenici te skupine ispuštaju upola manje rečeničnih dijelova nego skupina s posebnim jezičnim teškoćama (slika 1.). I oni su, kao što je to već rečeno, najčešće ispuštali priložnu oznaku, ali u usporedbi sa skupinom s jezičnim teškoćama to čine kod 16,4% priložnih oznaka (15,6% ako sadržava prijedlog i 17,7% bez prijedloga).

Analiza promjena učinjenih prilikom ponavljanja (tablica 2.) pokazuje da su one raspršene kroz sve mogućnosti i to na vrlo sličan način u obje skupine. Stupanj zastupljenosti pojedine vrste promjene gotovo je identičan, i korelacija među skupinama iznosi 0,98. Najčešća su doslovna ponavljanja, zatim slijede ispuštanja, a različite vrste promjena razmjerno su rijetke (kategorije C-K u tablici 2.) s nešto većom zastupljenosti kategorije "F" (semantička zamjena u zadanom obliku koja je gramatički prihvatljiva) i kategorije "D" (nepotpuno ponavljanje zadanog oblika, gramatički prihvatljivo). Važno je istaknuti da u obje te promjene gramatička norma nije bila narušena i one nas upućuju na postojanje teškoća na paradigmatškoj razini u zadacima ponavljanja u djece s posebnim jezičnim teškoćama osnovnoškolske dobi.

Promjene koje narušavaju gramatičnost verbalnog iskaza (kategorije odgovora: C, E, I, K, L) imaju izrazito nisku učestalost. Razlike svaki put govore o većoj učestalosti gramatičkih grešaka kod ispitanika s posebnim jezičnim teškoćama i statistički su razlike značajne kod gramatičkih i semantičkih zamjena (tablica 2. "I"), te nepotpuno i promijenjeno ponovljenih rečeničnih dijelova (tablica 2. "K"). No, učestalost grešaka jest takva da prosječno svaki ispitanik nema niti po jednu grešku. Nismo uočili niti gomiljanje tih grešaka kod pojedinih ispitanika. Kod učenika iz kontrolne skupine gramatičke greške u ponavljanju također se javljaju iznimno rijetko, dapače još rjeđe negoli kod ispitanika s jezičnim teškoćama.

Prema ovim rezultatima teško se može govoriti o disgramatizmima kao tipičnom obilježju u ponavljanju kod učenika s blažim oblicima posebnih jezičnih teškoća. Takve su greške rijetke i navode nas na pretpostavku da takva djeca imaju usvojene morfosintaksičke rutine. Kad ih ne bi imala, broj gramatičkih grešaka kod ponavljanja rečenica morao bi biti veći, jer gramatičke nastavke, ako ih ne znamo, nije jednostavno zapaziti (nalaze se u zadnjem, nenaglašenom slogu riječi), a i sama dužina rečenice (10 riječi) premašuje mogućnosti mehaničkog zapamćivanja. Preostaje zaključak da je osnovno obilježje u ponavljanju skraćivanje i sadržajno pojednostavljivanje zadanih rečenica, tj. teškoće su vidljivije na paradigmatškoj negoli na sintagmatškoj razini organizacije iskaza.

U pogledu pretpostavljenih različitih strategija ponašanja pri rješavanju jezičnih zadataka ovo istraživanje daje neke naznake. Dok se u kontrolnoj skupini jasno uočavalo aktivno traženje rješenja pri ponavljanju na onim mjestima gdje je pamćenje zakazivalo, učenici s posebnim jezičnim teškoćama brže su odustajali i prekidali su pokušaj rekonstrukcije zadane rečenice.

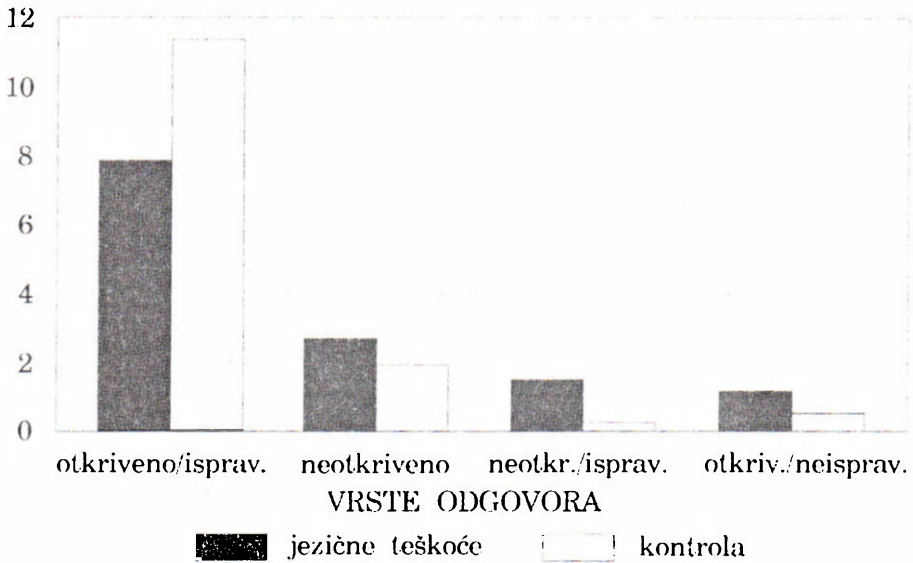
#### 4.2. Otkrivanje i ispravljanje pogrešnih nastavaka

U zadacima prepoznavanja i ispravljanja pogrešnih nastavaka u rješavanju uz jezične sudjeluju i metajezične sposobnosti. Metajezične sposobnosti smatramo "eksplicitnim dijelom deklarativnog jezičnog znanja, dakle to je ono znanje kojem se može pristupiti kontrolirano (svjesno) i o kojem se može priopćavati" (Dalbert i Schöler 1989, str. 3). Ovi su zadaci u usporedbi s ponavljanjem rečenica zahtijevniji prema kontroliranom pristupu jezičnom znanju.

Problem jest, međutim činjenica da je posjedovanje jezičnog znanja logički preduvjet za kognitivnu kontrolu u obradi jezika. Znanje koje nije usvojeno ne može se u kontroli ni rabiti, dok usvojeno znanje ne mora biti dostupno za kontrolirani pristup. Zbog toga je uspjeh u zadacima za ispitivanje metajezičnih sposobnosti rezultanta i jezičnog i metajezičnog znanja.

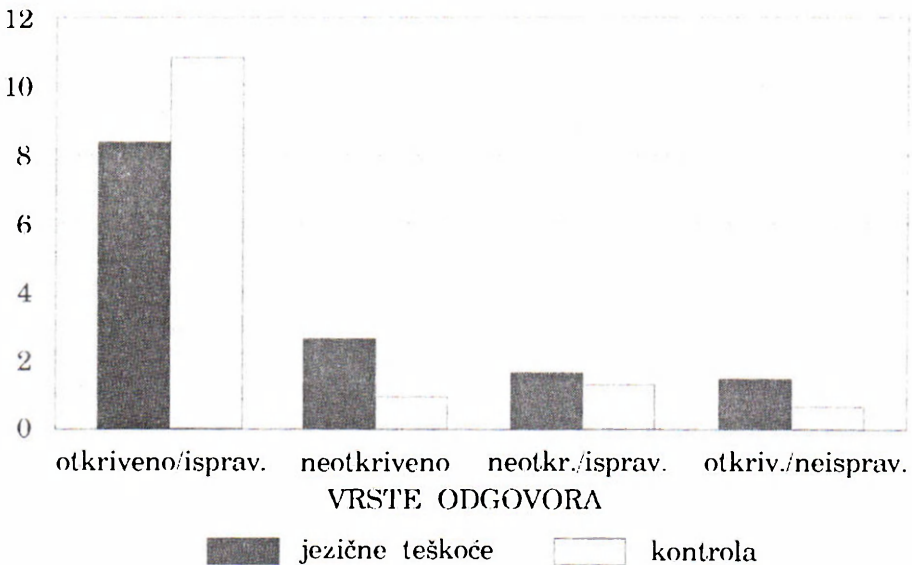
Ispitivane skupine, međutim, nisu izjednačene u pogledu usvojenosti jezika. Dosad ustanovljene razlike u jezičnom znanju (usvojenosti jezičnog sustava) nisu velike, ali konzistentno upućuju na nižu razinu kod djece s posebnim jezičnim teškoćama. Primjerice za tvorbu množine (Vuletić i sur. 1992) pokazalo se da skupina s posebnim jezičnim teškoćama nije ovladala rijedim i složenijim oblicima. U tvorbi duala (koja je jednostavnija) razlike nisu postojale. Također razlike u ponavljanju rečenica upućuju na postojanje teškoća u obradi rečenice. I to je oblik znanja koje se može odraziti na uspješnost u rješavanju zadataka metajezičnog znanja. Ovime želimo upozoriti na činjenicu da zadaci prepoznavanja i korekcije pogrešnih nastavaka mjere i jezično i metajezično znanje, te da nemamo mogućnost da ta dva oblika znanja precizno razlučimo. Ipak, neka ponašanja ispitanika upozoravaju više na jezično, a neka više na metajezično znanje. Indikacijom za odsustvo (niži stupanj razvijenosti) metajezičnog znanja smatramo pojavu da ispitanik nije otkrio riječ s pogrešnim gramatičkim nastavkom, ali ju je ispravio, tj. pročitao je pogrešno napisanu riječ ispravno. Indikacijom za razvijeno metajezično znanje, ali nedostatno jezično znanje smatramo situaciju u kojoj ispitanik uspijeva otkriti riječ s pogrešnim gramatičkim nastavkom, ali mu ispravak nije dobar. Općenito nam se čini da na samo otkrivanje grešaka više utječe metajezično znanje, dok je za njihovo ispravljanje nužno dobro razvijeno jezično znanje. Zbog toga smo i kategorije unutar kojih smo svrstavali odgovore ispitanika izgradili kombinacijom dviju dimenzija: otkriveno-neotkriveno, ispravak uspio – ispravak ne uspijeva. Odgovori razvrstani u četiri kategorije dobivene kombinacijom spomenutih dimenzija prikazani su u slikama 2. i 3.

## PROSJEK PO ISPITANIKU



Slika 2. Prepoznavanje i ispravljanje I

## PROSJEK PO ISPITANIKU



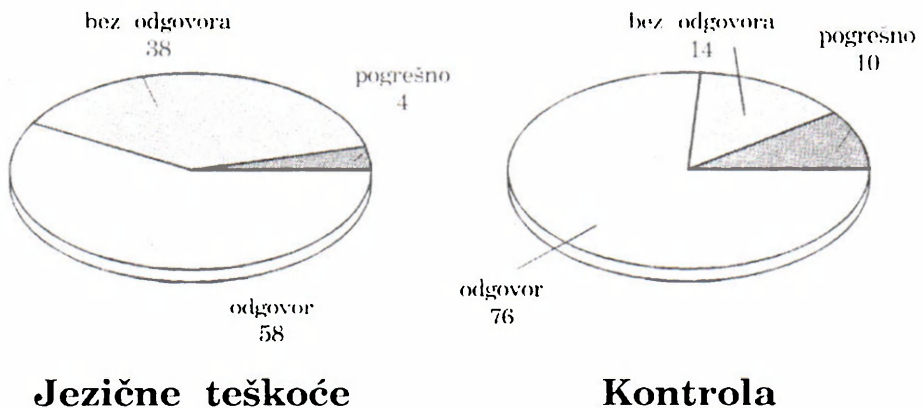
Slika 3. Prepoznavanje i ispravljanje II

Istraživanje se provodilo tako da su ista djeca ispitivana u razmaku od 6 mjeseci i ovdje prikazujemo rezultate u prepoznavanju i ispravljanju pogrešnih nastavaka dobivenim u dva ispitivanja. Važno je napomenuti da nisu bile primijenjene iste rečenice, dok je postupak i način razvrstavanja odgovora bio identičan. Odnosi među skupinama, kao i odnosi među učestalostima određenog tipa odgovora u visokoj su mjeri sačuvani u istraživanju ponovljenom nakon šest mjeseci tj. rezultati su ostali stabilni iako nisu primijenjeni isti zadaci. Razlike između skupina bile su statistički značajne u svim vrstama odgovora, osim u "neotkriveno ispravljeno" (tj. greška je spontano ispravljena pri čitanju, a da nije bila uočena) u drugom ispitivanju.

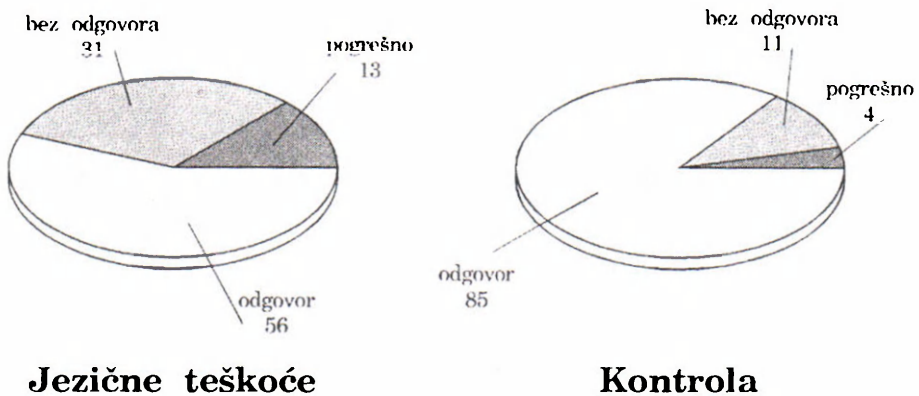
Na osnovi tih rezultata (slika 2. i 3.) zaključujemo da se ispitanici iz skupine s posebnim jezičnim teškoćama od svojih vršnjaka razlikuju i u jezičnom i u metajezičnom znanju. Oni otkrivaju i ispravljaju statistički značajno manje pogrešnih nastavaka (prvi par stupaca u slikama 2. i 3., 31% manje od kontrolne skupine u prvom i 23% manje u drugom ispitivanju), a dva puta češće nego kontrolnoj skupini ne uspijeva im ispraviti uočenu grešku (četvrti par stupaca u slikama 2. i 3.). Isto tako češće neće uočiti morfološku pogrešku (drugi i treći par stupaca), a u jednostavnijim zadacima previdjet će je, te će je spontano pri čitanju ispraviti (treći par stupaca), što je također pokazatelj niže razine metajezičnog znanja.

Dosadašnje analize koje smo radili na pojedinačnim zadacima (za prvo ispitivanje Ljubešić, i sur. 1991, Ljubešić i Kovačević 1992), kao i analize zadataka učinjene za ovaj prikaz pokazuju da je stupanj težine zadataka za obje skupine ispitanika sličan. Korelacija između težine zadataka primijenjenih u prvom ispitivanju iznosi  $r=0,89$ , a u drugom  $r = 0,80$ . Oba su koeficijenta statistički značajna. Ovaj rezultat možemo smatrati pouzdanim budući da je dobiven u dva različita niza zadataka. Prema tome, ono što je teško učenicima bez teškoća u jezičnom razvoju, još je teže onima s jezičnim teškoćama.

#### 4.3. Znanje o riječi i rečenici



Slika 4. Što je riječ?



Slika 5. Što je rečenica?

Dječji odgovori dobiveni u polustrukturiranom intervjuu o njihovom znanju o tome što je riječ, a što rečenica dali su se svrstati u tri kategorije: (1) dijete daje pogrešan odgovor (npr. *riječ je rečenica*), (2) odsustvo odgovora, tj. dijete ne zna objasniti, ali ne daje niti pogrešna objašnjenja, (3) dijete navodi jedno ili više obilježja riječi ili rečenice, te smo to u slikama 4. i 5. označili sa "odgovor". U ovoj su kategoriji odgovori koji nisu netočni, ali su u pravilu bili nepotpuni (npr. "*Rečenica ima riječi*", "*Riječ ima smisao*", "*Riječ ima slogove*" itd.). Istraživanja o tome kako djeca objašnjavaju značenja riječi imaju dugu tradiciju u razvojnoj psihologiji, a kao mjera mentalnog razvoja sposobnost definiranja bila je uvrštena i u prvi test inteligencije (Binet i Simon 1915). Sljedeća su istraživanja (npr. Nelson 1978) potvrdila postojanje jasne razvojne linije u tome kako djeca definiraju riječi: od navođenja najuočljivijih obilježja objekta (perceptivnih ili funkcionalnih) prema navođenju apstraktnih i formalnih komponenata značenja (npr. navođenje nadređene kategorije). Djeca postupno suobličavaju vlastita objašnjenja konvencionalnim objašnjenjima i očekivanjima odraslih i prema nekim istraživanjima otprilike s deset godina djeca obilnije primjenjuju kriterije odraslih pri definiranju značenja riječi (Benelli, Arcuri, Marchesini 1988). Naše skupine su se statistički značajno razlikovale u raspodjeli odgovora u spomenute tri kategorije odgovora. Kao pogrešne odgovore svrstavali smo samo one koji su bili besmisleni, npr. "*Riječi su nešto iz čega možemo govoriti*", "*Riječ je skup rečenica*" i sl. Zanimljivo je da se učenici s posebnim jezičnim teškoćama kad ih se pita što je riječ, odnosno rečenica ne razlikuju bitno u učestalosti pogrešnih odgovora, koliko u tome da ne daju nikakav odgovor (slike 4. i 5.). Budući da se oni inače teško izražavaju i nerado govore, ovaj nalaz ne iznenađuje. Ono u čemu se još razlikuju, a nije vidljivo iz frekvencije određenog tipa odgovora jest sadržaj odgovora. Odgovori djece s jezičnim teškoćama bili su jezično i konceptualno nezreliji i uglavnom su i riječ i rečenicu objašnjavali njihovom funkcijom u komunikaciji. Najčešća su objašnjenja bila "*Riječ je ono što kažeš*", "*Ono što pišeš*" ili su navodili primjer bez objašnjenja. Pritom su

se u njihovim objašnjenjima rijetko mogle razabrati razlike između obilježja koja navode za riječ od onih koje navode za rečenicu ili pokušaj uspoređivanja. Isti navodi stoje i uz riječ i uz rečenicu.

Samo u kontrolnoj skupini nalazili smo objašnjenja koja su jasnije razlikovala riječ od rečenice. Najčešće se uz rečenicu spominjalo da se sastoji od riječi, da ima točku na kraju, da je to napisana ili izrečena misao, da je to potpuna obavijest. Kod objašnjavanja što je riječ, češće se spominjalo da ima značenje, da se sastoji od slova ili slogova, da njome imenujemo nešto, da je dio rečenice i sl. Samo u kontrolnoj skupini javljala su se objašnjenja za koja smo mogli pretpostaviti da su naučena u školi i koja su se približavala zrelim objašnjenjima.

Od djece smo tražili da navedu i primjer za riječ i za rečenicu, i tu su se ponovo pokazale razlike. Učenici iz kontrolne skupine su u 97% slučajeva navodili dobre primjere i za riječ i za rečenicu, a kod učenika s posebnim jezičnim teškoćama 68% ih je navelo dobar primjer za riječ, a 81% za rečenicu. Na rečenici su se bolje snalazili. Rečenica kao veći segment govora čini se da je bolje osvještana i usvojena i na razini pojma, barem kod kontrolne skupine jer je ona dala više dobrih odgovora na pitanje što je rečenica negoli na pitanje što je riječ.

Kod skupine s posebnim jezičnim teškoćama broj prihvatljivih odgovora ostaje stalan, ali se za rečenicu smanjuje učestalost nepostojanja objašnjenja i povećava broj pogrešnih odgovora. Smatramo vjerojatnim da smo neke odgovore djece s posebnim jezičnim teškoćama svrstali u pogrešne jer su bili besmisleni, što je moglo biti uzrokovano i jezičnim teškoćama. U svakom slučaju kad ih se pitalo za rečenicu češće su negoli za riječ bili u stanju navesti primjer i češće su davali odgovor na pitanje što je to rečenica negoli na pitanje što je to riječ.

### 5. Zaključak

Istraživanje provedeno na tri skupine zadataka koji su se razlikovali s obzirom na svoju zahtjevnost prema jezičnom znanju i znanju o jeziku, ili drugim riječima u dimenziji automatske i dimenziji kontrolirane obrade jezika, pokazalo je da učenici s posebnim jezičnim teškoćama svuda postižu slabije rezultate.

Na zadacima ponavljanja rečenica imali su statistički značajno manje doslovnih ponavljanja, a svoje teškoće pri ponavljanju rješavali su tako da su zadane rečenice skraćivali i pojednostavljivali. U pravilu su odbacivali one dijelove rečenice bez kojih rečenica i dalje zadržava gramatičnost. U rečenicama s morfološkim greškama otkrili su i ispravili statistički značajno manje grešaka, a kad bi grešku otkrili, imali su više neuspješnih korektura nego kontrolna skupina. Također su češće previđali morfološke greške, te su rečenicu čitali kao da nema greške.

Ovi nas rezultati upućuju na zaključak da djeca s posebnim jezičnim teškoćama u školskoj dobi imaju probleme u rečeničnoj obradi koje nije jednostavno definirati. Spontani iskazi su im oskudni (sadržajno i jezično

u odnosu na kontrolnu skupinu daju nezrelija objašnjenja pojmova riječi i rečenica), a pri zadacima ponavljanja te kod otkrivanja i ispravljanja gramatičkih grešaka, jezične teškoće se nisu manifestirale na određenoj gramatičkoj kategoriji. Gramatičko nazivlje pokazalo se prilično nepogodnim za opis teškoća, jer se one ne poklapaju s onim što gramatičko nazivlje definira. One su se pokazivale onda kad se dijete suočavalo s teškoćama, jer je u rečenici nailazilo na neobične i za izgovor teške riječi, neuobičajen redoslijed riječi, ili na više obavijesti nego što ih može obraditi. Mjesto na kojem će dijete zakazati bilo je određeno gramatičkim i semantičkim kontekstom, a ne nekom gramatičkom kategorijom ili strukturom.

Čini se da smijemo reći kako je u djece s posebnim jezičnim teškoćama smanjena sposobnost za obradu jezika i ne iznenađuje da su i znanja koja stječu putem jezika oskudnija. Na pitanja o riječi i rečenici odgovarali su jezično vrlo jednostavno, a sadržajno nediferencirano: da se riječi i rečenice javljaju u govorenju i pisanju, ne navodeći elemente onoga što se uči u školi ili saznaje putem govorne komunikacije. U trenutku ovog dijela ispitivanja učenicima su bili polaznici drugog do šestog razreda i u njihovih vršnjaka su se dobivali "školski" odgovori i odgovori koji su pokazivali elemente konformiranja zrelijim objašnjenjima (definiranje odnosa riječi i rečenice kao i njihova odnosa prema obavijesti ili misli koju prenose i sl.). Dobiveni rezultati znatno potvrđuju ono što se zna za djecu s posebnim jezičnim teškoćama u drugim jezicima (Kamhi i sur. 1985, Kamhi 1987). Poznato je da ta skupina ima metalingvistički deficit koji nije samo ograničen na otkrivanje gramatičkih grešaka, nego postoji i na drugim područjima. Prema nekim inozemnim istraživanjima jezični deficit u djece s posebnim jezičnim teškoćama znatno je veći od metajezicnog (Dalbert i Schöler 1991), dok se prema našim podacima čini da su oni približni.

S obzirom na dosad učinjen mali broj istraživanja teškoća u usvajanju jezičnog sustava u hrvatskom, i ovi nas rezultati ostavljaju pri početku. Ipak, razuvjerili su nas da se posebne jezične teškoće u djece školske dobi mogu jednostavno opisati. U lingvističkom smislu one se ne manifestiraju kao jezične bizarnosti koje bi bilo jednostavno uočiti. One proizlaze iz teškoća kognitivne obrade jezične poruke, a taj fenomen sam za sebe ne poznajemo dovoljno. U pogledu razlike u pristupu jeziku uočavaju se naznake za nešto izraženiji kontrolirani pristup (npr. oni su ipak imali veće teškoće pri ispravljanju nego otkrivanju gramatičkih grešaka u zadacima otkrivanja i ispravljanja), a u automatskoj obradi pokazali su se pasivniji i češće su ostavljali rečenice nedovršenima. Važnim smatramo rezultat da se greške koje se javljaju u djece s posebnim jezičnim teškoćama javljaju i u djece iz kontrolne skupine, čak je i njihova hijerarhija pojavljivanja vrlo slična, ali ih bitno razlikuje njihova učestalost. Iz toga slijedi da ćemo bez razrade mjernih postupaka s kvantitativnim mjernim skalama u dijagnosticiranju posebnih jezičnih teškoća i dalje biti nesigurni i oslanjati se na uopćeni dojam – da se učenik izražava ispod očekivanja za svoju dob,



*Prilog 1. Zadaci za ponavljanje rečenica*

1. Lopov je danas ukrao neku malenkost iz torbe najboljeg učenika.
2. Naša mama će isplesti prekrasne kape za mene i brata.
3. Kruh svakog dana prolazi dugi put od pekare do trgovine.
4. U parku su danas učenici četvrtog razreda izgubili novu loptu.
5. Svoje nespretne drugove iz razreda neki učenici ismijavaju pod odmorom.
6. Stari dvorac pokraj rijeke napustit će sad i posljednji stanari.
7. Njegovi prijatelji su mislili da će se Nikola ipak opametiti.
8. Baka mi je pričala da su nekada zime bile hladnije.
9. Kada sam im se ispričao, prijatelji su mi sve oprostili.
10. Kad se učenici okupe ići ćemo na jedan prekrasni izlet.
11. Djevojčica je podigla jabuku koja je ženi ispala iz košare.
12. Neustrašivi je dječak otjerao psetance kojega su se učenici bojali.

## LITERATURA

- Benelli, B., Arcuri, L. i Marchesini, G.** (1988). *Cognitive and linguistic factors in development of word definitions*. Journal of Child Language, 15, 619-635.
- Binet, A. i Simon, T.** (1915). *A method of measuring the intelligence of young children*. Chicago: Chicago Medical Books.
- Bishop, D.V.M.** (1989). *Quantitative aspects of specific developmental language disorders*. U: Munsat, T. (ed), *Quantification of neurologic deficit*. Boston: Butterworths. Cit. prema Bishop, D.V.M. i Adams, C. (1991).
- Bishop, D.V.M., Adams, C.** (1991). *What do referential communication tasks measure? A study of children with specific language impairment*. Applied Psycholinguistics, 12, 199-215.
- Dalbert, C. i Schöler, H.** (1991). *Metasprachliches und primärsprachliches Wissen: Wissen dysgrammatisch sprechende Kinder mehr über Sprache als sie sprechen können? Die Sprachheilarbeit*, 36, 4-13.
- Dannenbauer, F.M.** (1983). *Der Entwicklungsdysgrammatismus als spezifische Ausprägungsform der Entwicklungsdysphasie*. Birkach: Ladewig.
- Dannenbauer, F.M.** (1989). *Ist der kindliche Dysgrammatismus grammatisch? Zu den Sprachproblemen entwicklungs dysphasischer Kinder*. Die Sprachheilarbeit, 34, 151-168.
- Eisenson, J.** (1986). *Language and speech disorders in children*. New York: Pergamon.
- Füssenich, I., Glass, B.** (ur.) (1985). *Dysgrammatismus. Theoretische und praktische Probleme bei der interdisziplinären Beschreibung gestörter Kindersprache*. Heidelberg: Schindele.
- Grimm, H.** (1989). *Entwicklungsdysphasie – kein einheitliches Konstrukt*. Heilpädagogische Forschung, 15, 3-14.
- Ivičević-Desnica, J.** (1992). *Problemi u diferencijanoj dijagnostici govornih poremećaja*. U: Ibrahimpašić, F. i Jelčić, S. (ur). *Govorna komunikacija*, 121-127, Zagreb: Zavod za zaštitu zdravlja grada Zagreba.

- Ingram, T.T.S.** (1972). *The classification of speech and language disorders in young children*. U: Rutter, M. i Martin, J.A.M. (ed). *The child with delayed speech* (13-32) London: Heinemann.
- Johnston, R.J.** (1988). *Specific language disorders in the child*. U: Lass, N., McReynolds, N.J., i Yoder, D. (ed): *Handbook of Speech Language-Pathology and Audiology*, 685-715, Philadelphia: Decker.
- Kamhi, A.G.** (1987). *Metalinguistic abilities in language-impaired children*. *Topics in Language Disorders*, 7, 1-12.
- Kamhi, A.G., Lee, R.F. i Nelson, L.K.** (1985). *Word, syllable, and sound awareness in language-disordered children*. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 50, 207-212.
- Leonard, L.** (1986). *Early language development and language disorders*. U: Shames, G.H. i Wiig, E.H. (ed.). *Human communication disorders*. 291-330, Columbus: Merrill
- Leonard, L.** (1989). *Language learnability and specific language impairment in children*. *Applied Psycholinguistics*, 10, 179-202.
- Ljubešić, M., Vuletić, D., Kovačević, M., Arapović, D.** (1991). *Otkrivanje i korekcija pogrešnih nastavaka u djece s teškoćama u jezičnom razvoju*. *Primijenjena psihologija*, 12, 79-85.
- Ljubešić, M., Kovačević, M.** (1992). *Some insights into specific language impairment in Croatian*. *Scandinavian Journal of Logopedics and Phoniatrics*, 17, 37-43.
- Ljubešić, M., Kovačević, M., i Babić, Z.** (1993). *Interdisciplinarni pristup posebnim jezičnim teškoćama*. *Zbornik prispevkov "Multidisciplinarni pristop v logopediji"*, Portorož, 74-80.
- Nelson, K.** (1978). *Semantic development and the development of semantic memory*. U: Nelson, K. (ed). *Children's language*. vol. I. New York: Gardner Press.
- Rood, J.L. i Braine, D.** (1970). *Children's imitations of syntactic constructions as a measure of linguistic competence*. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 10, 430-443.
- Schöler, H.** (1985). *Zum Entwicklungsdysgrammatismus: Defizit oder Differenz? Sprachentwicklungspsychologische Aspekte*. U: Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik (ed). *Zentral bedingte Kommunikationsstörungen*, 87-99. Hamburg: Wartenberg.

- Schöler, H., Dalbert, C., Schäle, H. (1991). *Neuere Forschungsergebnisse zum kindlichen Dysgrammatismus*. U: Grohnfeldt, M. (ur.) *Handbuch der Sprachtherapie*, sv. 4, (Störungen der Grammatik), 54-82. Berlin: Spiess.
- Smith-Lock, K.M., Rubin, H. (1993). *Phonological and morphological analysis skills in young children*. *Journal of Child Language* 20, 437-454.
- Šikić, N., Ivičević-Desnica, J. (1987). *Prilog razlučivanju problema etiologije nerazvijenog govora*. *Govor*, 4, 71-86.
- Vuletić, D., Arapović, D., Farago, E., Hedeveer, M., Ljubešić, M. (1990). *Sindrom zaostajanja u jezičnom razvoju*. *Defektologija*, 26, 57-62.
- Vuletić, D., Ljubešić, M., Kovačević, M. (1992). *Istraživanje teškoća u jezičnom razvoju na primjeru tvorbe množine*. *Defektologija* 28, 77-82.

Marta Ljubešić,  
Draženka Blaži,  
Natalija Bolfan-Stošić,  
Faculty of Defectology, Zagreb

*SPECIAL SPEECH DIFFICULTIES AMONG  
THE ELEMENTARY SCHOOL CHILDREN*

*SUMMARY*

*The text studies the problem of qualified terminology in the speech acquiring disorders, in cases where the speech development does not correspond to the child's developmental degree in other fields; a term is suggested for the special speech difficulties as it appears to be customary for the English and American literature.*

*The researching on special speech difficulties in Croatian language is a part of a larger project, while the study displays the results for the elementary school age pupils with speech difficulties and for the control groups of the same age (N1=N2=61); two measuring instruments have been used: tasks of repetition of sentences, tasks for recognition and correction of wrong suffixes and the capability of defining the concepts "word" and "sentence". In all the measuring procedures the pupils with special speech difficulties have been having smaller scores.*

**Key words:** *special speech difficulties, speech acquiring, logopaedia*

---