

СЛАЂАНА В. ЋАЛАСАН¹

УНИВЕРЗИТЕТ У ИСТОЧНОМ САРАЈЕВУ
МЕДИЦИНСКИ ФАКУЛТЕТ ФОЧА

МИЛЕ Г. ВУКОВИЋ²

УНИВЕРЗИТЕТ У БЕОГРАДУ
ФАКУЛТЕТ ЗА СПЕЦИЈАЛНУ ЕДУКАЦИЈУ И РЕХАБИЛИТАЦИЈУ

РАДОМИР Б. АРСИЋ³

УНИВЕРЗИТЕТ У ПРИШТИНИ СА ПРИВРЕМЕНИМ СЕДИШТЕМ
У КОСОВСКОЈ МИТРОВИЦИ
УЧИТЕЉСКИ ФАКУЛТЕТ У ПРИЗРЕНУ – ЛЕПОСАВИЋ

ЛЕКСИЧКО-СЕМАНТИЧКЕ СПОСОБНОСТИ КОД ДЕЦЕ СА РАЗВОЈНОМ ДИСГРАФИЈОМ

САЖЕТАК. Емпиријски подаци показују да деца са развојном дисграфијом могу испољавати различите сметње у области језичке структуре. Међутим, још увек није утврђено да ли језичке сметње доприносе тешкоћама у овладавању вештином писања или је реч о њиховом удруженом испољавању. Циљ овог рада је да утврђивањем лексичко-семантичких способности код деце са дисграфијом допринесемо сагледавању односа развоја лексичко-семантичке грађе и способности писања. Узорак је обухватио 84 ученика, 42 ученика са развојном дисграфијом и 42 ученика без сметњи у писању. Лексичко-семантичке способности су процењиване Семантичким тестом и Тестом за испитивање говорне развијености.

Истраживање је спроведено у три основне школе у Источној Херцеговини, школске 2016/2017. године. Резултати истраживања су показали да деца са дисграфијом постижу значајно лошије резултате на Семантичком тесту у поређењу са децом без сметњи у писању. Нижа постиг-

¹ calasansladjana@gmail.com

² mile.vukovic@bg.ac.rs

³ radomir.arsic@pr.ac.rs

Рад је примљен 9. октобра 2020, а прихваћен за објављивање на састанку Редакције Зборника одржаном 24. марта 2021.

нућа код деце са развојном дисграфијом уочена су на свим испитиваним лексичким категоријама, као и на укупном скору Семантичког теста.

Резултати Теста за испитивање говорне развијености показују да деца са дисграфијом знатно лошије дефинишу задате појмове у поређењу са својим вршњацима типичног развоја. Закључено је да деца са дисграфијом имају значајно слабије развијене лексичко-семантичке способности од деце типичног развоја. Ови налази указују на потребу пружања додатне подршке у развоју лексикона и богаћењу речника код деце са сметњама у писању.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: лексичко-семантичке способности; развојна дисграфија; деца млађег школског узраста.

УВОД

Језик је сложен систем знакова, састављен од више хијерархијски организованих нивоа. Језичку структуру чине фонолошки, лексички, граматички (морфологија и синтакса), семантички (лексичка семантика и реченична семантика) и прагматски ниво (Бугарски, 1991). Развој језичке структуре појединца је дуг процес који започиње у првим месецима после рођења, произвођењем гласова чијим комбиновањем се касније формирају речи као самосталне јединице са значењем. Појавом прве речи са значењем започиње семантички развој, који се разматра кроз повећање обима (ширина лексикона) и усвајање значења речи (дубина лексикона). Код деце типичног развоја, фонд речи са узрастом се рапидно увећава, тако да дете узраста четири године употребљава око 1500 речи, док на узрасту од шест-седам година дете активно користи око 3000 речи. Интензиван развој речника наставља се и током школског узраста. Упоредо са повећањем обима речника, са узрастом дете овладава значењским односима међу речима (полисемијом, хомонимијом, антонимијом, синонимијом, метонимијом) (Вуковић, 2015).

Развијеност лексикона се сагледава са аспекта његове „ширине“ и „дубине“, при чему се под „ширином“ подразумева број речи којима појединац располаже, а под „дубином“ познавање значења речи (Norbury, 2004; McGregor et al., 2013). Ширина лексикона се мери утврђивањем експресивног и рецептивног вокабулара појединца, а дубина задацима дефинисања речи, познавањем значењских односа међу речима и др. Знање о лексичким јединицама је хијерархијски организовано у оквиру функционалне лексичко-семантичке мреже (Collins & Quillian, 1969). Ова

мрежа укључује семантичке карактеристике речи, на пример: виноград-грожђе-вино. Семантичка мрежа омогућава појединцу да по потреби активира и препознаје значења речи (Borovsky et al., 2016).

Пол (Paul, 2001) утврђује узрастне норме за разумевање типичних семантичких садржаја код деце предшколског и основношколског узраста енглеског говорног подручја, указујући на најзначајније језичке садржаје које би требало да поседују деца узраста од пет до четрнаест година. Према овој ауторки, на узрасту од пет до седам година долази до реорганизације лексичког знања, од појединачног значења до нивоа семантичке мреже. На узрасту од седам до девет година долази до напредовања у овладавању значењем речи које су специфичне за школски контекст. На овом узрасту деца овладају синонимима и другим лексичким категоријама, као што је полисемија, уз истовремено повећавање капацитета за усвајање и произвођење фигуративног језика. На узрасту од девет до дванаест година језик у школским саставима ученика постаје апстрактнији него језик у разговорном стилу. Наиме, на овом узрасту развија се способност објашњавања односа између више различитих значења једне речи као и способност разумевања најчешћих идиома. На узрасту од 12 до 14 година деца су способна да сажимају дефиниције речи датих у речнику, да објашњавају значења пословица у контексту и да експлицирају значења текста (Paul, 2001).

Писање представља најсложенији облик језичке делатности, који укључује елементе моторичких, манипулативних, кинестетичких, визуелних и аудитивних активности, способност резоновања, као и способност коришћења лингвистичког и нелингвистичког знања (Vuković, 2011). Писање се стиче учењем, тј. поласком детета у школу и започињањем конвенционалне обуке у писању. Међутим, неки елементи неопходни за процес писања развијају се још у раном детињству. На пример, на узрасту од две године деца почињу да експериментишу са „писањем“ (Dinehart, 2015), што се манифестује у форми шкрабања. То су иначе и прва графомоторна искуства деце. Око треће године дете излази из фазе шкрабања и покушава да самостално уобличи графички простор, док четворогодишње дете може да копира дијагоналну линију, прецрта квадрат и копира неколико штампаних слова (Nikolić, 2012). Пураник и Лониген (Puranik & Lonigan, 2011) у резултатима своје студије наводе да око 77% трогодишњака може да напише неколико слова алфабета, док на узрасту од четири и

пет година преко 90% деце успева да напише сва слова. На узрасту од шест година, дете зна да напише своје име и презиме (Nikolić, 2012).

За потпуно овладавање вештином писања, потребно је неколико година формалног образовања (Pontart et al., 2013; Bosga-Storm et al., 2016). На самом почетку конвенционалне обуке у писању акценат се ставља на правилно писање слова (величина и облик), док се касније инсистира на брзини и флуентности при писању (Department for Education, 2013). Систематска обука у писању започиње калиграфском фазом у развоју рукописа, у оквиру које дете подражава графомоторни низ. У првом и другом разреду основне школе писање је само себи циљ, уз упорно вежбање детета да достигне задати модел рукописа. Сматра се да дете може да произведе квалитативно добар рукопис тек након што потпуно овлада способношћу преписивања (Alamargot & Fayol, 2009). У трећем разреду рукопис почиње да се мења, а дете све више обраћа пажњу на садржај написаног текста. Тада писање престаје да буде само себи циљ, па више није битан само естетски изглед рукописа већ и порука коју написани текст носи (Vuković i sar., 2015).

Када дете уђе у систем основног школовања, могу се издвојити знаци који говоре о специфичним тешкоћама у писању. Основни знаци сметњи у писању представљају непотпуно обликовање слова, мешање писаних и штампаних слова у истој речи, нечитак рукопис са словима погрешне величине, недовршене речи или слова, изостављање речи, тешкоће у писању бројева и прецртавању геометријских облика (Reid, 2011). Треба имати у виду да ове грешке нису повезане са непознавањем правописа и да се стално испољавају код деце, без обзира на очувану интелигенцију и сензорну перцепцију, као и уредан језички развој (Semrud-Clickeman, 2005). Када се наведене сметње у писању не превазилазе са узрастом и поред адекватне обуке и додатног вежбања, говоримо о специфичном поремећају у развоју, познатом под називом развојна дисграфија.

Развојна дисграфија је поремећај писаног изражавања за који је карактеристично да је вештина писања знатно испод очекиваног, с обзиром на хронолошки узраст детета, просечну или надпросечну интелигенцију, одговарајуће сензорно и моторно функционисање и адекватне услове за учење (WHO, 1990). Клиничка пракса је показала да нека деца лако превазилазе почетне проблеме које имају при овладавању вештином писања, док код

других остају перзистентни дефицити у овом домену (Overvelde & Hulstijn, 2011). Стога се дијагноза развојне дисграфије најраније може поставити у трећем разреду основне школе, односно након две године формалног образовања, тј. подвргавања детета конвенционалној обуци у писању (Vuković i sar., 2015).

Емпиријски подаци показују да резултати конвенционалне обуке у писању зависе од адекватног и благовременог развоја перцептивних, моторичких и језичких способности (Bosga-Storm et al., 2016). Van Gejlen (Van Galen, 1991) истиче да се у основи писања налази сложена интеграција моторичких процеса нижег реда и когнитивних процеса вишег реда. Када моторички процеси нижег реда постану релативно аутоматизовани, јавља се могућност активирања когнитивних процеса. Когнитивни процеси вишег нивоа укључују пажњу (активирање писања као интенционалног чина) и језичке способности (семантичко проналажење и синтаксичке конструкције). Емпиријски подаци показују да језички дефицити код деце могу ограничити перформансе у писању, те процену писања треба вршити у односу на њихове језичке способности (Prunty & Barnet, 2017). С обзиром на могућу повезаност дефицита у говорном и писаном језику, ми смо за предмет овог рада одабрали испитивање лексичко-семантичких способности код деце са развојном дисграфијом. Мишљења смо да утврђивање дефицита на нивоу лексичко-семантичких способности доприноси ширем посматрању развојне дисграфије, што може имати одређени теоријски и практични значај.

ЦИЉ ИСТРАЖИВАЊА

Циљ овог истраживања је дио да се утврде лексичко-семантичке способности код деце са развојном дисграфијом. Да би се реализовао постављени циљ истраживања извршено је поређење лексичко-семантичких способности код деце са дисграфијом и деце без сметњи у писању. Лексичко-семантичке способности су разматране и у односу на календарски узраст испитаника.

МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

УЗОРАК

Првобитни узорак се састојао од 461 испитаника трећих (151), четвртих (153) и петих (157) разреда три основне школе на подручју Републике Српске, ОШ „Свети Сава“ и „Веселин Маслеша“ у Фочи, и ОШ „Свети Сава“ у Билећи. Од укупног броја ученика, тестом за

процену дисграфичности рукописа и језичком анализом сваког појединачног рукописа, издвојен је подузорок од 42 испитаника са дисграфијом, узраста од 8 до 11 година, оба пола. Ови испитаници чинили су експерименталну групу. Контролна група се састојала од 42 деце истог узраста, типичног развоја, без сметњи у писању и у језичком развоју. Групе су уједначене према полу ($\chi^2=0,000$, $df=1$, $p=1,000$) и узрасту ($\chi^2=0,000$, $df=1$, $p=1,000$). У истраживању је учествовало 16,7% девојчица и 83,3% дечака, што према савременим сазнањима и чини реалну полну структуру деце са дисграфијом. Испитаници су према узрасту сврстани у две групе. У прву групу укључено је 48 (57,1%) испитаника узраста од 8 до 9,6 година, а у другу групу 36 (42,9%) испитаника узраста од 9,7 до 11 година.

Сви испитаници обухваћени истраживањем били су просечних или натпросечних интелектуалних способности, без присуства тежег оштећења слуха, вида, моторичких или телесних оштећења. Из педагошко-психолошке документације преузети су подаци о нивоу интелектуалног функционисања, а подаци о моторичким, аудитивним и визуелним способностима преузети су из медицинске документације испитаника обухваћених истраживањем.

ИНСТРУ- МЕНТИ

Процена писања у овом истраживању извршена је помоћу Теста за процену дисграфичности рукописа (Ayiriagerra i Ozias, 1992), који је преузет из француског језика и прилагођен српском говорном подручју (Ђордић и Бојанин, 2011). Тест се састоји из две скале: Скале за процену зрелости рукописа и Скале за процену дисграфичности рукописа.

Скала за процену зрелости рукописа има 30 обележја подељених у два дела. Први део скале – означен словом F – чини 14 обележја која карактеришу инфантилне форме рукописа, типичне за децу која тек почињу са обуком писања. Други део скале (M) садржи 16 обележја, помоћу којих се идентификују патолошке форме рукописа. Приликом оцењивања рукописа, испитивач свако обележје може да оцени са 0, 0,5 или 1 поеном, при чему 0 репрезентује најбољи, а 1 најлошији резултат. Добијена оцена (поен) множи се са коефицијентом који је различит за свако посматрано обележје. Коефицијент говори о значају појединачног обележја за квалитет рукописа. На тај начин се добија скор који репрезентује степен зрелости рукописа. Зрелост рукописа је даље анализирана у односу на утврђене узрастне норме (Ђордић и Бојанин, 2011).

На основу резултата закључује се да ли зрелост рукописа одговара узрасту или је испод узрасног нивоа.

Скала за процену дисграфичности рукописа садржи 25 обележја подељених у три групе. Прва група обележја (има их 7) служи за процену просторне организованости рукописа у целини; друга група (има их 13) се односи на процену спретности при извођењу низа слова; трећа група обележја (има их 5) открива грешке у форми и пропорцијама слова. Свако дисграфично обележје носи одређени број поена на основу којих се закључује да ли се ради о: изразито дисграфичном рукопису (19 и више поена); дисграфичном рукопису (14 и више поена); нечитком рукопису (10 до 13,5 поена) или пак о складном рукопису (испод 10 поена). На основу процене дисграфичности рукописа утврђена је графомоторна дисграфија.

Језичка дисграфија утврђена је на основу анализе садржаја писаних узорака добијених од испитаника. Анализирана је појава грешака: а) на нивоу слова и слога; б) на нивоу речи; ц) на нивоу реченице.

- а) У грешке на нивоу слова и слога сврстана су изостављања, премештања, додавања слова или слога, замене и мешања слова, персеверације и антиципације. Грешке персеверације су „понављање“ слова или слога унутар речи, а грешке антиципације подразумевају писање погрешне речи у односу на циљану реч, због замене почетних фонема (нпр. гогор уместо логор).
- б) Грешке на нивоу речи су растављено писање делова исте речи, састављено писање неколико речи, ремећење граница између речи.
- ц) Грешке на нивоу реченице су грешке повезивања речи унутар реченице и неисправна интерпункција. Ове грешке су честе код деце са недовољно развијеним језичким способностима (на пример: Обасјаним сунцем град је веома леп).

За процену лексичко-семантичких способности коришћена су два теста: Семантички тест (Владисављевић, 1983) и Тест за испитивање говорне развијености (Васић, 1988). Семантички тест садржи 40 речи-стимулуса, подељених у четири лексичке категорије: 1. Хомоними; 2. Антоними; 3. Синоними; 4. Метоними. Свака лексичка категорија садржи по 10 речи-стимулуса. У категорији хомонима код испитаника се процењује способност откривања више значења једне речи (суд, сто, лист и др.). У кате-

горији антонима, од испитаника се захтева да на задату реч-стимулус (живот, здравље, срећа и др.) каже реч супротног значења. У оквиру категорије синонима, од испитаника се тражи да пронађе различите речи којима се изражава исто значење (врт, соба, дом и др.). У четвртој категорији метонима, код испитаника се процењује способност разумевања пренесеног значења речи (пуж, злато, зец и др.). Скоровање се врши тако што за сваки тачан одговор испитаник добија 1 поен. Уколико испитаник пронађе више речи на задату реч-стимулус, тачни одговори за ту реч се сабирају. Сабирањем тачних одговора за сваку лексичку категорију понаособ, одређује се да ли је употреба дате категорије одговарајућа за узраст, или је испод норми за календарски узраст испитаника. Затим се сабира укупан број тачних одговора на свим лексичким категоријама, што представља укупан резултат Семантичког теста. Овај тест није стандардизован, али се веома дуго примењује у истраживачке сврхе на српском говорном подручју са циљем сагледавања нивоа развијености лексичко-семантичке структуре код деце са сметњама и поремећајима у развоју. Као резултат дугогодишње примене, утврђене су оквирне норме за децу млађег школског узраста које говоре да се семантички развој говора одвија из године у годину код млађег школског узраста и да минималан број позитивних одговора у целини расте са узрастом. Укупан резултат добијен на Семантичком тесту може да одговара узрасту испитаника или да буде испод или изнад његовог узраста, што закључујемо на основу увида у збирну табелу успешности усвајања различитих категорија речи (Ђордић и Бојанин, 2011).

Тест за испитивање говорне развијености је тест дефинисања речи. Састоји се од 5 најфреквентнијих именица узетих из дечијег речника, које се одликују високом фреквенцијом и познатошћу значења: човек, мајка, кућа, сунце, живот. Од испитаника се тражи да дефинише наведене речи. Скоровање се врши на основу квалитативне анализе одговора и дужине дефиниције. Квалитативном анализом се процењује да ли је дати одговор детета у форми омисије, ехолалије, погрешног одговора, функционалне дефиниције, литерарне дефиниције, описне дефиниције, или логичке дефиниције I и II. У зависности од развијености дефиниције, испитаници добијају од нула до седам поена. Нула поена за омисије, испуштање одговора или одговор: не знам. Један поен за ехолаличан/поновљен одговор (мајка је мајка). Два поена за погрешан одговор (мајка је баба). Три поена за функционалну де-

финицију (мајка пере). Четири поена за афективно-литерарну дефиницију (сунце је сјај). Пет поена за дескриптивну, описну дефиницију (сунце је топло, може да буде округло). Шест поена за логичку дефиницију I која садржи само општи појам (човек је живо биће) или само карактеристичну особину појма (човек је што говори). Седам поена за потпуну логичку дефиницију II која садржи и општи појам и карактеристичну особину (човек је живо биће које може да говори).

Дужина дефиниције добија се рачунањем аритметичке средње броја употребљених речи приликом дефинисања сваког од пет појмова. Тест дефинисања такође није стандардизован, али се на српском говорном подручју дуго користи као инструмент за истраживање нивоа лексичко-семантичког развоја код деце. Ауторка теста утврдила је норме за децу млађег школског узраста, истичући да се језичка структура дефиниције усваја врло рано и да тај тип реченичне структуре дете има развијен већ на предшколском нивоу. Оно што се мења при дефинисању је опсег реченице, њена дужина и сложеност, опсег семантичког поља поновљених и нових речи као и употреба различитих граматичких категорија и облика. Показало се да за сваки од испитиваних узраста постоји типичан вид дефинисања, што не искључује могућност да се и други типови дефиниција могу срести на свим узрастима (Васић, 1988).

ТОК ИСТРАЖИВАЊА

Истраживање је обављено у две фазе. У првој фази тестирана је способност писања код деце трећих, четвртних и петих разреда. Тестирање је извршено групно у учионици школе коју су деца похајала и трајало је један школски час. Деца су имала диктат, препис и састав на задату тему, са паузом од пет до десет минута између задатака. Испитивач је деци најпре диктирао текст „Драги другови и другарице“. Након тога је исти текст написао на табли ћириличним словима, а од испитаника је тражено да препишу дати текст. На крају је испитивач од ученика захтевао да напишу састав на тему „Један мој доживљај“. Сваки задатак писања испитаници су вршили на папиру формата А4 без линија, графитном оловком, при чему коришћење гумице није било дозвољено. Помоћу Скале за процену зрелости и нивоа дисграфичности рукописа и на основу језичке анализе писаних узорака издвојили смо две групе деце: 1) са дисграфијом (експериментална група); 2) без дисграфије (контролна група).

Након почетне процене и формирања експерименталне и контролне групе испитаника, приступили смо другој фази истраживања која је подразумевала процену лексичко-семантичких способности код деце са дисграфијом и контролне групе деце. Тестирање лексичко-семантичких способности испитаника извршено је помоћу Семантичког теста и Теста за испитивање говорне развијености. Ово испитивање је обављено индивидуално, у просторији изолованој од буке. На почетку тестирања, сваком испитанику је дато упутство за решавање задатака теста. Одговоре испитаника бележио је испитивач у посебно припремљене формуларе и анализирао их након завршеног испитивања.

АНАЛИЗА ПОДАТАКА

Статистичка анализа података је урађена помоћу SPSS 20.0 софтверског статистичког пакета. Од непараметријских статистичких тестова коришћен је χ^2 -тест, док је од параметријских тестова коришћен т-тест независних узорака. Као ниво статистичке значајности разлика, узета је уобичајена вредност $p < 0,05$. За приказивање просечних вредности коришћене су методе дескриптивне статистике. Подаци су приказани табеларно и графиконом.

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

Подаци у табели 1 показују да постоји високо статистички значајна разлика између две групе испитаника у погледу употребе хомонима ($\chi^2=17,303$; $p = 0,001$), антонима ($\chi^2=17,438$; $p = 0,001$), синонима ($\chi^2=19,222$; $p = 0,001$) и метонима ($\chi^2=25,205$; $p = 0,001$), при чему испитаници са дисграфијом све испитиване категорије употребљавају испод узрасног нивоа и остварују значајно ниже резултате у поређењу са испитаницима без сметњи у писању (Табела 1).

СЕМАНТИЧКИ ТЕСТ	ИСПИТАНИЦИ СА ДИСГРАФИЈОМ БРОЈ (%)	ИСПИТАНИЦИ БЕЗ СМЕТЊИ У ПИСАЊУ БРОЈ (%)	УКУПАН БРОЈ (%)	χ^2 - F	p
ХОМОНИМИ					
Употреба испод узраста	20 (23,8)	3 (3,6)	23 (27,4)	17,303	0,001
Употреба одговара узрасту	22 (26,2)	39 (46,4)	61 (72,6)		

ТАБЕЛА 1: РАЗЛИКЕ ИЗМЕЂУ ИСПИТАНИКА СА ДИСГРАФИЈОМ И ИСПИТАНИКА БЕЗ СМЕТЊИ У ПИСАЊУ У УПОТРЕБИ ЛЕКСИЧКИХ КАТЕГОРИЈА СЕМАНТИЧКОГ ТЕСТА

АНТОНИМИ					
Употреба испод узраста	28 (33,3)	9 (10,7)	37 (44)	17,438	0,001
Употреба одговара узрасту	14 (16,7)	33 (39,3)	47 (56)		
СИНОНИМИ					
Употреба испод узраста	33 (39,3)	13 (15,5)	46 (54,8)	19,222	0,001
Употреба одговара узрасту	9 (10,7)	29 (34,5)	38 (45,2)		
МЕТОНИМИ					
Употреба испод узраста	32 (38,1)	9 (10,7)	41 (48,8)	25,205	0,001
Употреба одговара узрасту	10 (11,9)	33 (39,3)	43 (51,2)		

ТАБЕЛА 1: РАЗЛИКЕ ИЗМЕЂУ ИСПИТАНИКА СА ДИСГРАФИЈОМ И ИСПИТАНИКА БЕЗ СМЕТЊИ У ПИСАЊУ У УПОТРЕБИ ЛЕКСИЧКИХ КАТЕГОРИЈА СЕМАНТИЧКОГ ТЕСТА

Графикон 1. показује разлике у укупном скору оствареном на Семантичком тесту између испитаника са дисграфијом и испитаника без сметњи у писању. Између две групе испитаника уочена је висока статистички значајна разлика ($\chi^2=37,271$; $p=0,001$) у резултатима укупног скору, при чему је значајно већи проценат испитаника са дисграфијом остварио укупан скор испод нивоа очекиваног за узраст (Графикон 1).



($\chi^2=37,271$; $p=0,001$)

Графикон 1: РАЗЛИКЕ У УКУПНОМ СКОРУ СЕМАНТИЧКОГ ТЕСТА ИЗМЕЂУ ИСПИТАНИКА СА ДИСГРАФИЈОМ И ИСПИТАНИКА БЕЗ СМЕТЊИ У ПИСАЊУ

У Табели 2. приказане су разлике у способности дефинисања појмова између испитаника са дисграфијом и испитаника без сметњи у писању на Тесту за испитивање говорне развијености. Добијени резултати показују да постоји висока статистички значајна разлика у способности дефинисања појмова „човек“ и „сунце“ између тестираних група испитаника. Иако је дескриптивна анализа одговора добијених при дефинисању појмова „мајка“, „живот“ и „кућа“ показала да се испитаници са дисграфијом налазе на нижем нивоу у односу на испитанике без сметњи у писању, анализа добијених података је показала да добијена разлика није статистички значајна (Табела 2).

Тип дефиниције										
Појам	Омисија Број (%)	Ехолалија Број (%)	Погрешан одговор Број (%)	Функционална дефиниција Број (%)	Литерална дефиниција Број (%)	Описана дефиниција Број (%)	Логичка Дефиниција 1 Број (%)	Логичка Дефиниција 2 Број (%)	χ^2 - F	p
Човек										
Е*	7 (8,3)	2 (2,4)	5 (6)	0 (0)	3 (3,6)	22 (26,2)	2 (2,4)	2 (2,4)	18,519	0,005
К**	1 (1,2)	0 (0)	1 (1,2)	0 (0)	1 (1,2)	32 (38,1)	0 (0)	7 (8,3)		
Мајка										
Е	5 (6)	9 (10,7)	6 (7,1)	0 (0)	2 (2,4)	4 (4,8)	11 (13,1)	5 (6)	11,184	0,131
К	0 (0)	4 (4,8)	5 (6)	0 (0)	1 (1,2)	8 (9,5)	14 (16,7)	9 (10,7)		
Живот										
Е	17 (20,2)	11 (13,1)	11 (13,1)	2 (2,4)	0 (0)	1 (1,2)	0 (0)	0 (0)	12,271	0,092
К	22 (26,2)	4 (4,8)	5 (6)	6 (7,1)	2 (2,4)	2 (2,4)	1 (1,2)	0 (0)		
Кућа										
Е	1 (1,2)	1 (1,2)	1 (1,2)	3 (3,6)	3 (3,6)	7 (8,3)	18 (21,4)	8 (9,5)	12,352	0,090
К	0 (0)	0 (0)	0 (0)	2 (2,4)	3 (3,6)	5 (6)	10 (11,9)	22 (26,2)		
Сунце										
Е	0 (0)	2 (2,4)	12 (14,3)	1 (1,2)	8 (9,5)	7 (8,3)	8 (9,5)	4 (4,8)	14,761	0,022
К	0 (0)	0 (0)	4 (4,8)	3 (3,6)	4 (4,8)	7 (8,3)	9 (10,7)	15 (17,9)		

ТАБЕЛА 2: РАЗЛИКЕ У СПОСОБНОСТИ ДЕФИНИСАЊА ПОЈМОВА ИЗМЕЂУ ИСПИТАНИКА СА ДИСГРАФИЈОМ И ИСПИТАНИКА БЕЗ СМЕТЊИ У ПИСАЊУ

* Експериментална група (испитаници са дисграфијом)

** Контролна група (испитаници без сметњи у писању)

У Табели 3. приказане су разлике у дужини дефиниције између испитаника са дисграфијом и испитаника без сметњи у писању. Дужина дефиниције добијена је рачунањем аритметичке средине укупног броја речи употребљених приликом дефинисања сваког од пет појмова Теста за испитивање говорне развијености. Статистички значајна разлика између две групе испитаника нађена је код речи „човек“, „мајка“, „кућа“ и „сунце“, при чему су испитаници без сметњи у писању имали значајно дужу дефиницију ових појмова. За реч „живот“ није уочена статистички значајна разлика између две групе испитаника (Табела 3).

ПОЈМОВИ	ИСПИТАНИЦИ СА ДИСГРАФИЈОМ AS(SD)	ИСПИТАНИЦИ БЕЗ СМЕТЊИ У ПИСАЊУ AS(SD)	<i>t</i>	<i>p</i>
ЧОВЕК	5,69 (4,00)	9,07 (4,93)	-3,450	0,001
МАЈКА	7,00 (3,50)	11,47 (4,44)	-5,123	0,001
ЖИВОТ	3,07 (3,58)	4,59 (5,86)	-1,436	0,156
КУЋА	5,85 (2,41)	8,14 (4,78)	-2,763	0,008
СУНЦЕ	6,50 (3,50)	9,66 (5,15)	-3,294	0,002

ТАБЕЛА 3: РАЗЛИКЕ У ДУЖИНИ ДЕФИНИЦИЈА ИЗМЕЂУ ИСПИТАНИКА СА ДИСГРАФИЈОМ И ИСПИТАНИКА БЕЗ СМЕТЊИ У ПИСАЊУ

Утицај узраста на употребу лексичких категорија Семантичког теста је испитиван посебно у оквиру групе испитаника са дисграфијом (Табела 4) и групе испитаника без сметњи у писању (Табела 5). Између две старосне групе испитаника није уочена статистички значајна разлика у погледу употребе хомонима и синонима, како код испитаника са дисграфијом, тако и код испитаника без сметњи у писању. У категорији антонима уочено је да млађи испитаници са дисграфијом (8–9,6 година) у значајно већем проценту употребљавају антониме испод узраста у односу на испитанике старијег узраста (9,7–11 година) и та разлика је статистички значајна ($\chi^2=4,725$; $p=0,030$). Када је у питању употреба метонима, статистички значајна разлика између две старосне групе испитаника уочена је и код испитаника са дисграфијом ($\chi^2=5,250$; $p=0,022$) и код испитаника без сметњи у писању ($\chi^2=8,145$; $p=0,004$). Овај налаз показује да се употреба антонимије и метонимије на испитиваним узрастним нивоима развија без обзира да ли деца имају сметње у писању или не, с тим што деца са

дисграфијом остварују просечно лошије резултате у односу на своје вршњаке без сметњи у писању (Табела 4. и 5).

СЕМАНТИЧКИ ТЕСТ	УЗРАСТ ИСПИТАНИКА		УКУПАН БРОЈ (%)	χ^2 - F	p
	8-9,6 ГОДИНА БРОЈ (%)	9,7-11 ГОДИНА БРОЈ (%)			
ХОМОНИМИ					
Употреба испод узраста	14 (33,3)	6 (14,3)	20 (47,6)	0,038	0,845
Употреба одговарајућа да узраст	16 (38,1)	6 (14,3)	22 (52,4)		
АНТОНИМИ					
Употреба испод узраста	17 (40,5)	11 (26,2)	28 (66,7)	4,725	0,030
Употреба одговарајућа да узраст	13 (31)	1 (2,4)	14 (33,3)		
СИНОНИМИ					
Употреба испод узраста	22 (52,4)	11 (26,2)	33 (78,6)	1,711	0,191
Употреба одговарајућа да узраст	8 (19)	1(2,4)	9 (21,4)		
МЕТОНИМИ					
Употреба испод узраста	20 (47,6)	12 (28,6)	32 (76,2)	5,250	0,022
Употреба одговарајућа да узраст	10 (23,8)	0 (0)	10 (23,8)		

ТАБЕЛА 4: ДИСТРИБУЦИЈА ИСПИТАНИКА СА ДИСГРАФИЈОМ ПРЕМА УЗРАСТУ И УПОТРЕБИ ЛЕКСИЧКИХ КАТЕГОРИЈА СЕМАНТИЧКОГ ТЕСТА

СЕМАНТИЧКИ ТЕСТ	УЗРАСТ ИСПИТАНИКА		УКУПАН БРОЈ (%)	χ^2 - F	p
	8-9,6 ГОДИНА БРОЈ (%)	9,7-11 ГОДИНА БРОЈ (%)			
ХОМОНИМИ					
Употреба испод узраста	1 (2,4)	2 (4,7)	3 (7,1)	2,297	0,130
Употреба одговарајућа да узраст	29 (69,1)	10 (23,8)	39 (92,9)		
АНТОНИМИ					
Употреба испод узраста	7 (16,7)	2 (4,8)	9 (21,4)	2,224	0,634
Употреба одговарајућа да узраст	23 (54,8)	10 (23,8)	33 (78,6)		

ТАБЕЛА 5: ДИСТРИБУЦИЈА ИСПИТАНИКА БЕЗ СМЕТЊИ У ПИСАЊУ ПРЕМА УЗРАСТУ И УПОТРЕБИ ЛЕКСИЧКИХ КАТЕГОРИЈА СЕМАНТИЧКОГ ТЕСТА

СИНОНИМИ					
Употреба испод узраста	7 (16,7)	6 (14,3)	13 (31)	2,852	0,091
Употреба одговарајућа да узраст	23 (54,8)	6 (14,3)	29 (69)		
МЕТОНИМИ					
Употреба испод узраста	3 (7,1)	6 (14,3)	9 (21,4)	8,145	0,004
Употреба одговарајућа да узраст	27 (64,3)	6 (14,3)	33 (78,6)		

ТАБЕЛА 5: ДИСТРИБУЦИЈА ИСПИТАНИКА БЕЗ СМЕТЊИ У ПИСАЊУ ПРЕМА УЗРАСТУ И УПОТРЕБИ ЛЕКСИЧКИХ КАТЕГОРИЈА СЕМАНТИЧКОГ ТЕСТА

ДИСКУСИЈА

Полазећи од претпоставке да је за стицање способности писања значајна развијеност скоро свих елемената језичке структуре, ми смо се у овом раду определили да истражимо лексичко-семантичке способности код деце са развојном дисграфијом. У истраживању су у ову сврху коришћена два теста, Семантички тест којим је процењивано познавање значењских односа међу речима и Тест за испитивање говорне развијености којим је испитивана способност дефинисања појмова, односно квалитет и дужина добијених дефиниција.

Резултати овог истраживања су показали да су деца са дисграфијом остварила значајно нижа постигнућа на Семантичком тесту у поређењу са децом без сметњи у писању. Подробнијом анализом добијених резултата утврђено је да деца са дисграфијом испољавају тешкоће у проналажењу хомонима, синонима, антонима, као и у разумевању пренесеног значења речи. Наши резултати у одређеном смислу потврђују резултате ранијих истраживања на српском језичком подручју. Тако на пример Бракус (Brakus, 2003) у резултатима свог истраживања о развојним дислексијама и дисграфијама, код деце узраста од осам до једанаест година, наводи да укупан број одговора у оквиру Семантичког теста у категоријама антонима, синонима и метонима зависи од присуства дисграфије. Када су у питању хомоними, у резултатима наведене студије евидентиран је утицај и дисграфије и узраста на развијеност ове лексичке категорије (Brakus, 2003).

Ми смо у овом раду настојали да испитамо утицај узраста на способност употребе лексичких категорија Семантичког теста код испитаника са дисграфијом и испитаника без сметњи у писању. Упоредени су резултати између две узрасне групе, при чему су прву групу чинили испитаници узраста од 8 до 9,6 година, а

другу испитаници између 9,7 и 11 година. Поређењем резултата остварених у оквиру појединачних лексичких категорија између испитаника млађег и старијег узраста показано је да се лексички односи развијају код обе групе испитаника, како код испитаника са дисграфијом, тако и код испитаника без сметњи у писању. Евидентно је да се број речи са узрастом повећава у свим лексичким категоријама код обе групе испитаника. Међутим и поред уоченог тренда развоја, разлике у употреби хомонима и синонима нису статистички значајне нити код испитаника са дисграфијом, нити код испитаника без сметњи у писању. Према томе, наши резултати нису у сагласности са резултатима истраживања које је показало да се способност познавања лексичких односа: хомонима, антонима, синонима и метонима код ученика млађег школског узраста са узрастом значајно повећава (Stevanović i Lazarević, 2014). Изостанак значајног повећања употребе испитиваних лексичких категорија између испитаника млађег и старијег узраста указује на одређени степен стагнације у развоју лексичко-семантичких способности код испитаника обухваћених овим истраживањем.

Наши налази су у сагласности са резултатима других аутора, који су такође уочили стагнацију у развоју језичких способности код деце млађег школског узраста (Kašić, 2002; Gligorović i sar., 2005; Gligorović, 2012). Тако, на пример, Кашић (2002) наводи да се језичка компетенција на млађем школском узрасту не проширује постепено, већ да се уочава нагли скок између осме и девете године, а стагнација између девете и десете године живота детета. У прилог појаве платоа у развоју лексичко-семантичких способности говоре и резултати ранијих истраживања. Васић (1988) утврђује да постоји позитиван тренд повећања семантичког поља за све појмове од трећег до седмог разреда, осим за два кризна узраста четврти/пети и седми разред, на којима се јавља појава платоа или пад фреквенција у односу на претходни узраст. Будући да највећи проценат старије групе испитаника у нашем истраживању чине деца четвртог разреда, и да добијене разлике између ове групе деце и деце млађег школског узраста нису статистички значајне, може се закључити да се у четвртом разреду не дешавају значајне промене у домену лексичко-семантичких способности.

Када је у питању употреба антонима, у групи деце без сметњи у писању, нису утврђене статистички значајне разлике између две узрастне групе. Наши налази говоре у прилог подацима према

којима деца типичног развоја достижу свој максимум у употреби антонима на узрасту између осам и девет година (Ђордић и Бојанин, 2011). С обзиром на то да је категорија антонима у групи деце без сметњи у писању била развијена већ на млађем испитиваном узрасту, било је очекивано што евидентиране разлике на старијем узрасту у погледу усвојености антонима нису статистички значајне. С друге стране, наши резултати су показали да се у групи деце са дисграфијом број одговора у категорији антонима са узрастом повећава. Ови налази сугеришу да деца са дисграфијом тек након навршених девет и по година достижу максималне вредности у категорији антонима, које деца типичног развоја остварују на узрасту између осам и девет година. Према томе, можемо рећи да деца са дисграфијом касне у овладавању антонимима за својим вршњацима, али да се њихово знање о антонимији са узрастом повећава.

У погледу употребе метонима, код деце са дисграфијом, као и код деце без поремећаја писања, пронађена је статистички значајна разлика између две старосне групе. Као што је и очекивано, старији испитаници обе групе постижу боље резултате у употреби метонима, у поређењу са млађом групом испитаника. Наши резултати показују да се пренесено значење речи развија касније од других лексичких односа: хомонимије, синонимије и антонимије. У прилог томе говоре и подаци из литературе. Тако на пример, Владисављевић (1983) истиче да само 37% ученика првог разреда открива пренесено значење речи садржаних у категорији метонима Семантичког теста. Други аутори наводе да деца узраста од осам година почињу да разумеју пренесено значење речи, али да се тек на узрасту од 11 година објашњења метафоричких исказа приближавају објашњењима која дају одрасли (Бројчин, 2003). Наиме, метоними који захтевају знатно већу развијеност мишљења на представном плану, развијају се касније и деца их схватају после једанаесте године, са развојем формалних операција (Ђордић и Бојанин, 2011). Наши резултати показују да се способност разумевања пренесеног значења речи развија са узрастом, како код испитаника са дисграфијом, тако и код испитаника без сметњи у писању. Да се са узрастом повећава способност разумевања пренесеног значења речи показали су и резултати раније поменутог истраживања (Стевановић и Лазаревић, 2014), спроведеног на српском језичком подручју код деце млађег школског узраста.

Процена способности дефинисања појмова је извршена помоћу Теста за испитивање говорне развијености којим се од детета тражи да дефинише пет фреквентних речи: човек, мајка, живот, кућа и сунце. Резултати су анализирани за сваку реч појединачно. Према подацима нашег истраживања, већина испитаника са дисграфијом као и испитаника без сметњи у писању, реч „човек“ дефинише описно, тј. у форми описне дефиниције (Човек има руке, ноге...). Слични подаци су добијени и у ранијим истраживањима. Тако на пример, ауторка овог теста С. Васић (1988) наводи да деца школског узраста појам „човек“ дефинишу са најмање разноврсним речником. С друге стране, реч „мајка“ представља појам са највећим афективним засићењем па самим тим има и високу подстицајну вредност при грађењу дефиниција (Васић, 1988). Наши резултати такође показују да је реч мајка веома подстицајна за дефинисање у обе групе испитаника. Наиме, већина испитаника са дисграфијом, као и испитаника без поремећаја писања реч мајка дефинише логичком дефиницијом I. Занимљив је податак да за реч „живот“, највећи број деце са дисграфијом као и деце без сметњи у писању, није дао никакав одговор. Реч „живот“ је апстрактан појам, по чему се и разликује од других задатих речи на тесту, којима се означавају конкретни појмови. Према томе, претпостављамо да је апстрактност овог појма узрок његовог неуспешног дефинисања од стране ученика млађег школског узраста. Наши резултати су у сагласности са резултатима саме ауторке Теста за испитивање говорне развијености, која је такође утврдила највеће одсуство одговора при дефинисању најапстрактнијих појмова, док за најконкретнији и искуству најближи појам „кућа“, испитаници у највећем броју случајева имају одговор (Васић, 1988). Ово је потврђено и у резултатима нашег истраживања, где је за конкретан појам „кућа“, највећи број деце са дисграфијом дао одговор у виду логичке дефиниције I, док су деца без сметњи у писању најчешће наводила потпуну, логичку дефиницију овог појма. На основу ових налаза можемо закључити да су деца без сметњи у писању на већем степену развоја дефиниције у односу на децу са дисграфијом, чак и када је у питању дефинисање конкретних појмова. Значајна статистичка разлика између две групе испитаника је уочена и приликом дефинисања појма „сунце“, при чему највећи проценат деце без сметњи у писању даје одговор у виду логичке дефиниције II, док је исти квалитет дефиниције имало само 4,8% деце са дисграфијом. Као што наводи Васић (1988), дефиниција појма „сунце“ учи

се у школи, па се његово дефинисање не заснива на непосредном искуству и потреби да се тај појам лично и самостално дефинише. Највећи проценат деце са дисграфијом укључене у ово истраживање је при дефинисању појма „сунце“ дало погрешан одговор. На основу квалитета њиховог одговора можемо претпоставити да су ова деца слабије усвојила дефиницију појма сунце коју уче у школи, што поткрепљује резултате истраживања које говори о лошијим школским постигнућима и лошијем општем успеху деце са тешкоћама у читању и писању (Blaži i Banek, 1998).

На Тесту за процену говорне развијености, између две групе испитаника је уочена и висока статистички значајна разлика у просечној дужини дефиниција, у корист деце без сметњи у писању, што такође говори да се ова деца налазе на вишем степену развоја дефинисања појмова у односу на децу са дисграфијом. Наши резултати су у складу са налазима студије о лексичко-семантичким способностима деце старијег школског узраста са поремећајима у говорном и језичком развоју, у оквиру које је такође коришћен Тест за испитивање говорне развијености (Аврамовић и сар., 2012). У резултатима ове студије се истиче да су ученици типичног развоја употребљавали већи број речи при дефинисању појмова у односу на ученике са сметњама у читању и писању.

Свеукупна анализа резултата нашег истраживања говори у прилог дефицита лексичко-семантичких способности код деце са дисграфијом. Ови налази сугеришу на могући коморбидитет сметњи у лексичко-семантичком развоју и сметњи у писању. Могуће је да деца са дисграфијом имају слабије развијену семантичку мрежу што им отежава приступ семантичким карактеристикама речи. Полазећи од чињенице да је наше знање о лексичким јединицама представљено у форми хијерархијски организоване семантичке мреже (Collins & Quillian, 1969), при активацији неког лексичког појма активирају се све семантичке карактеристике које дати појам садржи (Patterson, 2007). Како се богатство речника, тј. његова дубина интензивно развија током раног школског узраста, могуће је да деца са дисграфијом испољавају слабија постигнућа на тестовима за процену лексичко-семантичке развијености због ограничених способности изражавања писаним путем. С друге стране, могуће је да деца са дисграфијом имају сметње у развоју појединих аспеката језичке структуре, упоредо са тешкоћама у овладавању графомоторним способностима. Стога би будућа истраживања требало усмерити у правцу

утврђивања природе дефицита у лексичко-семантичком развоју код деце са дисграфијом. Тиме би се допринело обухватнијем сагледавању феноменологије развојних сметњи у писању и адекватнијем приступу третману и образовању деце са овим сметњама.

Једно од ограничења ове студије јесте релативно мали узорак, те би будућа истраживања требало извршити на већем броју испитаника. Друго ограничење односи се на недостатак психометријских карактеристика примењених тестова. Стога би у будућим истраживањима требало користити додатне тестове за процену лексичко-семантичке структуре. Такође би било значајно спровођење лонгитудиналног истраживања односа развоја графомоторних и лексичко-семантичких способности, почев од предшколског узраста па све до периода када се може поставити дијагноза развојне дисграфије.

ЗАКЉУЧЦИ И ПЕДАГОШКЕ ИМПЛИКАЦИЈЕ

Резултати нашег истраживања показују да деца са развојном дисграфијом имају дефиците лексичко-семантичких способности. Дефицити се испољавају на плану свих испитиваних лексичких односа: синонима, хомонима, антонима и метонима, као и на задацима дефинисања појмова. Наши налази показују да деца са развојном дисграфијом имају значајно слабије развијено знање о речима и њиховим међусобним односима.

Познато је да са поласком у школу деца значајно обogaћују свој лексикон. Савладавањем садржаја из матерњег језика она овладавају семантичким карактеристикама речи. Један од основних начина бogaћења речника јесу писани састави. Будући да деца са развојном дисграфијом имају изражене тешкоће у писању самосталних састава, могуће је да их то омета у лексичко-семантичком развоју. С друге стране, могуће је да перзистирање раних сметњи у лексичко-семантичком развоју на школском узрасту ремети функционисање семантичке мреже, што им онемогућава лако проналажење одговарајућих лексичких јединица при писању. Посматрано из тог угла, ниво развијености лексичко-семантичких способности може бити један од показатеља успешности овладавања вештином писања код деце.

Резултати овог истраживања имплицирају потребу за додатним подстицањем лексичко-семантичког развоја код деце која на предшколском узрасту испољавају сметње у области графомото-

рике. Истовремено код деце са сметњама у писању на школском узрасту треба додатно радити на развијању лексичко-семантичких способности, путем усменог облика језичког изражавања. Неопходно је да деца са недовољно развијеним лексичко-семантичким способностима буду на време препозната и обухваћена стимулативним и корективним вежбама, ради превенције продубљивања језичких сметњи и њиховог одражавања на способност читања и писања и даљи академски успех ученика.

-
- ЛИТЕРАТУРА Avramović, I., Vuković, M., Vuković, I. (2012). Lexičko-semantičke sposobnosti adolescenata sa poremećajima u govornom i jezičkom razvoju. *Beogradska defektološka škola*, 18 (3), 487–503.
- Alamargot, D. & Fayol, M. (2009). Modeling the development of written composition. In: R. Beard, D. Myhill, M. Nystrand, J. Riley (Eds.), *Handbook of Writing Development* (23–47). London: Sage.
- Blaži, D. i Banek, Lj. (1998). Posebne jezične teškoće – uzrok školskom neuspjehu?. *Revija za rehabilitacijska istraživanja*, 34 (2), 183–190.
- Borovsky, A., Ellis, E. M., Evans, J. L., Elman, J. L. (2016). Semantic structure in vocabulary knowledge interacts with lexical and sentence processing in infancy. *Child development*, 87 (6), 1893–1908.
- Bosga-Stork, I. M., Bosga, J., Ellis, J. L., Meulenbroek, R. G. (2016). Developing interactions between language and motor skills in the first three years of formal handwriting education. *British Journal of Education, Society & Behavioural Science*, 12 (1), 1–13.
- Brakus, R. (2003). *Razvojne disleksije i disgrafije*. Beograd: Zadužbina Andrejević.
- Brojčin, B. (2003). *Nivo razumevanja govora, govorne produkcije i čitanja učenika sa lakom mentalnom retardacijom od II do IV razreda osnovne škole (odbranjena magistarska teza)*. Defektološki fakultet Univerziteta u Beogradu, Beograd.
- Bugarski, R. (1991). *Uvod u opštu lingvistiku*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Collins, A. M. & Quillian, M. R. (1969). Retrieval time from semantic memory. *Journal of verbal learning and verbal behavior*, 8 (2), 240–247.
- Ćordić, A. i Bojanin, S. (2011). *Opšta defektološka dijagnostika*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Department for Education. (2013). *The national curriculum in England*. Retrieved March 24, 2018 from the World Wide Web <https://www.gov.uk/government/collections/national-curriculum>.

- Dinehart, L. H. (2015). Handwriting in early childhood education: Current research and future implications. *Journal of Early Childhood Literacy*, 15 (1), 97–118.
- Gligorović, M. (2012). Auditivno pamćenje i jezička kompetencija dece mlađeg školskog uzrasta. *Nastava i vaspitanje*, 4, 565–577.
- Gligorović, M., Glumbić, N., Maćešić-Petrović, D. i dr. (2005). Specifične smetnje u učenju kod dece mlađeg školskog uzrasta. U: S. Golubović (ur.), *Smetnje u razvoju kod dece mlađeg školskog uzrasta* (415–523). Beograd: Merkur.
- Kašić, Z. (2002). Agramatična produkcija i semantička „zbrka“ kod dece ranog školskog uzrasta. *Istraživanja u defektologiji*, 1 (1), 113–130.
- McGregor, K. K., Oleson, J., Bahnsen, A., Duff, D. (2013). Children with developmental language impairment have vocabulary deficits characterized by limited breadth and depth. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 48 (3), 307–319.
- Nikolić, S. (2012). Senzorni i motorički razvoj. U: A. Baucal (ur.), *Standardi za razvoj i učenje dece ranih uzrasta u Srbiji* (67–80). Beograd: Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- Norbury, C. F. (2004). Factors supporting idiom comprehension in children with communication disorders. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 47 (5), 1179–1193.
- Overvelde, A. & Hulstijn, W. (2011). Handwriting development in grade 2 and grade 3 primary school children with normal, at risk, or dysgraphic characteristics. *Research in developmental disabilities*, 32 (2), 540–548.
- Patterson, K. (2007). The reign of typicality in semantic memory. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London B: Biological Sciences*, 362 (1481), 813–821.
- Paul, R. (2001). *Language disorders from infants through adolescence: Assessment and intervention*. Philadelphia: Mosby.
- Pontart, V., Bidet-Ildei, C., Lambert, E., Morisset, P., Flouret, L., Alamargot, D. (2013). Influence of handwriting skills during spelling in primary and lower secondary grades. *Frontiers in psychology*, 4 (818), 1–9.
- Prunty, M. & Barnett, A. L. (2017). Understanding handwriting difficulties: A comparison of children with and without motor impairment. *Cognitive neuropsychology*, 34 (3), 205–218.
- Puranik, C. & Lonigan, C. (2011). From scribbles to scrabble: Preschool children's developing knowledge of written language. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 24, 567–589.
- Reid, G. (2011). *Dyslexia: a complete guide for parents and those who help them*. England: John Wiley & Sons.
- Semrud-Clikeman, M. (2005). Neuropsychological aspects for evaluating learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 38 (6), 563–568.

- Stevanović, J. & Lazarević, E. (2014). On certain aspects of the semantic development of younger primary school-age children. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 46 (2), 299–319.
- Van Galen, G. P. (1991). Handwriting: Issues for a psychomotor theory. *Human movement science*, 10 (2), 165–191.
- Vasić, S. (1988). *Definicije, definisanje i priroda rečenica i jezika*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Vladislavljević, S. (1983). Semantički test. U: Đ. Kostić, S. Vladislavljević, M. Popović (ur.), *Testovi za ispitivanje govora i jezika (179–189)*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Vuković, M. (2011). *Afaziologija*. Beograd: Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.
- Vuković, M. (2015). Diferencijalne karakteristike jezičkih poremećaja kod dece. U: N. Milošević (ur.), *Govorno-jezički poremećaji razvojnog doba (22–49)*. Beograd: Udruženje logopeda Srbije.
- Vuković, M., Čalasan, S., Jovanović-Simić, N., Kulić, M. (2015). Procena disgrafije kod dece mlađeg školskog uzrasta. *Biomedicinska istraživanja*, 6 (1), 11–17.
- World Health Organization (1990). *International statistical classification of diseases and Related health problems*, tenth revision (ICD-10). Geneva: World Health Organization.

SLAĐANA V. ČALASAN

UNIVERSITY OF EAST SARAJEVO
MEDICAL FACULTY, FOČA

MILE G. VUKOVIĆ

UNIVERSITY OF BELGRADE
FACULTY OF SPECIAL EDUCATION AD REHABILITATION

RADOMIR B. ARSIĆ

UNIVERSITY OF PRIŠTINA IN KOSOVSKA MITROVICA
TEACHER TRAINING FACULTY OF PRIZREN IN LEPOSAVIĆ

SUMMARY

LEXICAL-SEMANTIC ABILITIES IN CHILDREN WITH
DEVELOPMENTAL DYSGRAPHIA

Empirical data indicate that children with developmental dysgraphia may exhibit various disorders in the field of linguistic structure. However, it has not yet been determined whether linguistic impairment contributes to difficulties in mastering writing skills or whether they are a joint expression. The aim of this paper is to contribute to the understanding of the relation between the development of lexical-se-

mantic structure and the ability to write by identifying lexical-semantic abilities in children with dysgraphia. The sample included 84 students, 42 students with developmental dysgraphia, and 42 students without disabilities. The lexical-semantic abilities were assessed by means of the Semantic Test and the Test for Speech Development. The survey was conducted in three primary schools in 2016-17 in Eastern Herzegovina. The results of the study showed that children with dysgraphia achieved significantly worse results on the Semantic Test compared to children without disabilities. Lower achievement in children with developmental dysgraphia was observed in all lexical categories examined, as well as in the overall score of the Semantic Test. The results of the Speech Development Test show that children with dysgraphia have significantly lower definitions of given terms compared to their peers of typical development. It was concluded that children with dysgraphia have significantly less developed lexical-semantic abilities than children of typical development. These findings highlight the need for additional support for vocabulary development and vocabulary enhancement in children with disabilities.

KEYWORDS: lexical-semantic abilities; developmental dysgraphia; young children.



Овај чланак је објављен и дистрибуира се под лиценцом Creative Commons Ауторство-Некомерцијално Међународна 4.0 (CC BY-NC 4.0 | <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>).

This paper is published and distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution-NonCommercial International 4.0 licence (CC BY-NC 4.0 | <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>).