Универзитет у Београду

Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију

Одељење за логопедију

Предлог пројекта докторске дисертације

МЕТАЛИНГВИСТИЧКА СВЕСНОСТ КОД ДЕЦЕ СА РАЗВОЈНИМ ЈЕЗИЧКИМ ПОРЕМЕЋАЈЕМ

Ментор: Проф. Др Славица Голубовић Студент: Невена Јечменица

Београд, март 2020. године

1. УВОД

Дете развија основне елементе језика зависно од својих постојећих капацитета за развој језичких способности, психичких и физичких способности и потреба. Језичка способност развија се из дечје потребе да комуницира и схвати свет у коме расте и развија се. Формирање говорног исказа код детета пролази кроз неколико етапа, од појављивања изолованих речи, затим изолованих самосталних реченица, до сложеног исказа. Садржај говорног исказа детета различит је када се ради о различитим облицима исказа (усмени или писани говор) и повезан је како са сложеношћу задатка, тако и са степеном аутоматизације говорних процеса (Golubović, 2011, 2012, 2016, 2017).

Према мишљењу Голубовић (Golubović, 2000, 2011, 2012), развојем говора код детета се развија симболички систем који његова околина употребљава у међусобном споразумевању, иако у онтогенези невербална комуникација претходи вербалној. Развојем говора дете истовремено овладава и *значењем* (семантиком), *граматичким конструкцијама* (синтаксом) и *начином изражавања комуникативне намере* (прагматиком). Како је језик чврсто уређена структура у којој се јединице нижих нивоа комбинују формирајућу јединице виших нивоа, лингвистичка фаза у развоју говора и језика састоји се од: *фонолошког, граматичког, семантичког* и *прагматског развоја*, али и *продукције* (енкодирања) и *разумевања језика* (декодирања) (Golubović, 2012, 2016, 2017).

Развој говора је знатно шири него *развој изговора гласова*, *нових речи* и *граматике*. Дете мора научити шта у одређеном тренутку, на одређеном месту и у присуству одређених особа може рећи и на који начин. *Развој језика* код деце стога укључује две различите способности: *способност да се говор спонтано производи* и *способност да се разуме говор других људи* (Golubović, 2012, 2016, 2017).

2. РАЗВОЈ ЈЕЗИЧКИХ СПОСОБНОСТИ КОД ДЕЦЕ

До сада се у релевантној литератури много расправљало о дистинктивним обележјима *фонолошког*, *граматичког*, *семантичког* и *прагматског развоја*. Када се говори о фонолошким способностима, у литератури не постоји јасна дистинкција на нивоу одређења и употребе термина *фонемска* и *фонолошка свесност*. Неки аутори их чак користе као синониме, иако се ови појмови разликују. *Фонолошка свесност* је шири конструкт од *фонемске свесности* (Subotić, 2011). Термин *фонолошка свесност* је општији и подразумева све нивое гласовне структуре речи. Развој *фонолошке свесности* се одвија интензивно код деце предшколског узраста. Резултати истраживања указују на то, да успешност на задацима фонолошке свесности на предшколском узрасту представља значајан предиктор читалачких способности код деце са и без језичких поремећаја, у различитим језицима и културама, упркос међусобним разликама у језичкој структури (Harris & Beech, 1998; Hulme et al., 2002; Kim, Kim, & Lee, 2007; Villalón, 2008).

Истраживања показују да деца предшколског узраста типичног развоја у највећој мери успешно решавају задатке *слоговне сегментације* и *риме*. Тако је фонолошка свесност на задацима слоговне сегментације обично присутна на узрасту између треће и четврте године, док је способност римовања развијена код деце на узрасту између четврте и пете године (Goswami & Bryant, 1990; Goswami & East, 2000). Способност римовања, праћена развојем способности анализе првог гласа у речима, представља *прву фазу у развоју фонолошке свесности* код деце на предшколском узрасту (Bradley & Bryant, 1983). У сада већ класичном истраживању фонолошке свесности на задацима слоговне сегментације, Либерман и сарадници (Liberman, Shankweiler, Fischer, & Carter, 1974) су деци узраста од четири до шест година дали задатак да једанпут ударе руком о сто када испитивач изговори једносложну речи (нпр. *пас*; енгл. *dog*), два пута ударе руком за двосложну речи (нпр. јутро; енгл. *morning*) и три пута ударе руком за речи које садрже три слога (нпр. краставац; енгл. *cucumber*). Ниједан четворогодишњак није био успешан на описаном задатку, за разлику од 17% петогодишњака који су успешно решили задатак и 70% шестогодишњака који су достигли критеријум од шест узастопно тачних одговора. Керол и Сноулинг (Carrol & Snowling, 2001) су испитујући фонолошку свесност четворогодишњака кроз задатке римовања и фонемске сегментације закључили да постоји природна супериорност риме у односу на развој фонемске сегментације. Објашњење аутора било је да се развој фонолошких способности одвија од већих ка

мањим језичким јединицама (реч-слог-морфема-фонема). Идеја о универзалном развојном следу од већих ка мањим језичким јединицама уобличена је у психолингвистичкој теорији Зиглера и Госвамијеве (Ziegler & Goswami, 2005), према којој се *развој фонолошке свесности* посматра на континууму, где се са узрастом повећава осетљивост детета на све мање и мање јединице језичког система (Anthony, Lonigan, Driscoll, Phillips, & Burgess, 2003; Fox & Routh, 1975; Liberman et al., 1974; Treiman, 1983). Према овом обрасцу развоја, на најмлађем узрасту деца најпре детектују речи, затим слогове, а најзад и фонеме, што одговара хијерархијском моделу структуре речи (Goswami & Bryant, 1990; Wolff & Gustafsson, 2015).

Развој граматике није самосталан процес, већ је омогућен и подупрт осталим аспектима говорног развоја: *фонолошким, семантичким* и *прагматским*. Дечја реченица на предшколском узрасту може у извесном степену бити аграматична. Новије студије показале су да се *развој појединих аспеката граматике* одвија и током млађег школског узраста, све до десете и једанаесте године живота детета (Ku & Anderson, 2003; Huttenlocher, Vasilyeva, Cymerman & Levine, 2002; Scott & Stokes, 1995).

Развијеност језичких способности код деце, посебно се види у оквиру *синтаксичког* и *лексичко-семантичког нивоа развоја*. Разумевање значења речи не подразумева само перцепцију непосредног значења, већ и опажање семантичко-синтаскичких односа те речи са другим речима, што се огледа у процесу разумевања синтаксичких конструкција. Процена језичких компетенција током раног детињства најчешће подразумева процену речника и у позитивној је корелацији са развојем егзекутивних функција (Dickinson, Golinkoff, & Hirsh-Pasek, 2010). *Перцепција* и *продукција речи* захтевају интегративно функционисање пажње, памћења, резоновања и радне меморије, који заједно чине срж когнитивног функционисања (Arterberry, Midgett, Putnick, & Bornstein, 2007; Marchman & Fernald, 2008). *Наративне способности* деце предшколског узраста представљају прве кораке ка развоју сложеног дискурса, кроз који се организују догађаји (Fivush & Haden, 2003; prema Silva, Strasser & Cain, 2014). *Развој структуираног наратива* подразумева кодирање и тумачење информација, као и организацију ове информације у кохерентној форми (McKeough, Genereux, & Jeary, 2006). Способност *разумевања* и *продукције наративног дискурса* се развија пре него што деца почну са читањем (Paris & Paris, 2003), а наративна компетенција везана је за каснији успех у школском окружењу (O'Neill, Pearce & Pick, 2004; Makinen, Loukusa, Nieminen, Leinonen & Kunnari, 2013). Са друге стране, *способност дефинисања појмова*

већ на предшколском узрасту блиско је повезана са *развијеношћу вербалног изражавања, интелектуалним функционисањем* и *укупним академским постигнућем* на старијем узрасту. Успешност на задацима *дефинисања појмова* захтева не само разумевање речи, већ и способност да се дато знање изрази недвосмислено, што представља комбинацију когнитивних, језичких и металингвистичких компетенција (Nippold, Hegel, Sohlberg & Schwarz, 1999). Развој и богаћење дечјег речника представља временски неограничен процес. Интензитет овог процеса је већи током периода израженог лексичког развоја и временом опада, али никада у потпуности не престаје. Стављање речи у међусобни однос путем стварања неуронских мрежа менталног лексикона, омогућава детету досезање до нивоа апстракције, спознајом да се већи број предмета може означити једним називом, те да постоје одређене везе и односи међу појмовима (Aitchinson, 1998).

Способност да се продукује адекватна дефиниција у корелацији је са академским постигнућима, као и когнитивним и језичким развојем код деце (Newcomer & Hammill, 1997; Nippold i sar., 1999; Watson, 1995; Snow, 1990). *Развој способности дефинисања појмова је постепени процес*, који почиње у предшколском периоду и наставља се током школовања (Marinellie & Chan, 2006; Storck & Looft, 1973; Swartz & Hall, 1972). Док су деца млађа (пре пете године), дефиниције имају тенденцију да буду *конкретне* и *функционалне*. Са узрастом дефиниције постају све више апстрактне (Kikas, 1993; Skwarchuk & Anglin, 1997), што је у корелацији са развојем њиховог менталног лексикона, као и повећањем свести о томе да се надређени појмови конвенционално користе у дефиницијама и организацији концепата.

Бројна истраживања упућују на чињеницу да је *развијеност семантичких способности* неопходан предуслов за овладавање другим нивоима језичке структуре. У истраживању Рота, Списа и Купера (Roth, Speece & Cooper, 2002), *семантичка развијеност* процењена кроз *задатке дефинисања појмова*, представља најзначајнији показатељ за развој способности читања код деце млађег школског узраста. Значај развијености *фонолошких* и *семантичких способности*, као показатеља језичке развијености препознали су бројни аутори у својим радовима (Frost, Madsbjerg, Niedersoe & Olofsson, 2005; Hammill, Mather, Allen, Roberts, 2002). Неразвијена структура семантичке мреже резултира ограниченим семантичким знањем, што за последицу доводи до грешака на задацима *именовања, читања* и *писања* (de Vries, 2012; Baba, 2009).

3. МЕТАЛИНГВИСТИЧКА СВЕСНОСТ

Металингвистичка свесност дефинише се као способност "*да се о језику размишља и манипулише његовим структурним обележјима…насупрот томе да се само употребљава као средство разумевања и продукције исказа*" (Tunmer, Pratt & Herriman, 1984, str. 12). Језичке способности укључују и *метајезичку свесност*, која покрива способности *фонолошке свесности* (анализе и синтезе), *морфолошке свесности* (коришћење деловима речи-префиксима, суфиксима, као и коришћење сложеним речима) и *синтаксичке свесности* (управљање реченичним структурама) (Lyster, 1993; prema Golubović, 1998, 2000, 2005, 2006, 2011, 2012, 2016, 2017).

Металингвистичка свесност је развојна језичка способност са дистинктивним карактеристикама. *Развој металингвистичке свесности* представља саставни део процеса развоја језичких способности и наинтензивнији је у периоду између четврте и осме године. Према Коџопељић (Kodžopeljić, 1997), *металингвистичка свесност* подразумева способност индивидуе да објективизује језик тј. *да манипулише његовим структурним карактеристикама, занемарујући при том његов семантички и комуникацијски аспект*. *Металингвистичка свесност* је знање о језику и свим његовим нивоима. То је способност разумевања како појединачни нивои језика функционишу, као и на који начин су интегрисани у шири језички систем (Roth, Speece, Cooper & de la Paz, 1996). Док уобичајене језичке операције подразумевају аутоматску обраду информација, *металингвистичке операције* захтевају и контролну обраду. Наиме, када говоримо, не размишљамо свесно о фонемама, речима, као и њиховим међусобним односима. Због тога *металингвистичка свесност* укључује анализу језичког знања, као и одређен степен когнитивног процесирања (Beceren, 2010).

Проучавање *металингвистичке свесности* код деце стручњацима често представља проблем. За то постоји неколико разлога. Први разлог односи се на интеракцију између језика и когниције. Наиме, током развоја *металингвистичке свесности* језик и когниција постају нераскидиво везани, у толикој мери да је често немогуће утврдити прецизне границе између ове две области (van Kleeck, 1984). Други разлог односи се на постојање различитих нивоа *металигвистичке свесности* и/или *знања*. Деца развијају *фонолошку, морфолошку, лексичку*, *синтаксичку* и *прагматску свесност*, као део њиховог ширег *металингвистичког знања* (Fox & Routh, 1976). Поред наведеног, Гомберт (Gombert, 1992) у својим дефиницијама *металингвистичке*

свесности наводи и *семантичку свесност* као и *свесност о писаном језику* („текстуална свесност“). С обзиром на толико различитих нивоа *металингвистичке свесности*, при чему сваки од њих потенцијално садржи јединствене онтогенетске карактеристике, стручњаци су често у дилеми да се одлуче на који ниво/нивое да усмере своје истраживање. На крају, постоје и методолошка питања проучавања развијености *металингвистичке свесности* код деце. Задаци за процену ове способности често се дају у неодговарајућем комуникативном контексту. Штавише, већина дефиниција изоставља прецизан опис контекста у коме би *металингвистичка свесност* требало да се одражава на језичко функционисање детета. *Разумевање налога, имитација, процена граматичке сложености, задаци са сликовним материјалом, присећање речи* или *бројева* су задаци који се најчешће користе за процену *металингвистичке свесности*. Према Несдејлу и Танмеру (Nesdale & Tunmer, 1984) *металингвистичку свесност* детета би било најприкладније процењивати у што природнијем окружењу, у коме дете разуме и продукује језик на уобичајен начин уз истовремену процену опажених карактеристика језичког понашања. Иако не остаје до краја јасно које су то методе истраживања најпримереније у проучавању *металингвистичке свесности*, један општи приступ подразумева тенденцију уклапања у постојеће критеријуме контекстуалне примерености и симултаности (Edwards & Kirkpatrick, 1999).

У литератури се металингвистичка свесност испољава у неколико видова: *фонолошка, синтаксичка и прагматска свесност*, као и *свест о речима*.

Фонолошка свест/свесност, према мишљењу Голубовић која је и дефинисала (Golubović, 1998; 2000; 2003; 2006; 2007; 2012; 2016; 2017), у себи групише известан број функција (једанаест) које доприносе разумевању и прецизној аутоматизованој примени фонетског система једног језика, као што су: *аудиторна перцепција, аудиторна дискриминација, аудиторна анализа, аудиторна синтеза, аудиторно комбиновање, аудиторна меморија, правилна и континуална аудиторна класификација, аудиторни облик* или *аудиторно распознавање речи, формирање рима, алитерације* и *интонација* или *акценат*.

Потпуно *развијена свест о речима* подразумева: а) *свест о речи као о посебној језичкој јединици* (која се разликује у односу на фонему и фразу); б) *свест о томе да је језички знак заправо спаја појам* (означено) *и акустичку слику речи* (означитеља); в) *разумевање појма “реч” као металингвистичког термина*. Наведене компоненте се

не развијају истовремено код деце (Tunmer, Pratt & Herriman, 1984). Биалисток (Bialystok, 2001) истиче да би за развијену свест о речима деца требало да имају развијену свест о процесу *сегментације речи*, као и о односу између *речи* и њеног *значења*.

Током детињства, поред развоја способности *разумевања* и *продукције исказа* деца развијају и способност процене да ли је одређена реченица *граматички правилна* и *семантички кохерентна*. Способност размишљања и суђења о *граматичкој структури реченице* и њеним *семантичким карактеристикама* означава се као *синтаксичка свесност*. *Синтаксичка свесност* се односи на способност *размишљања* и *манипулације* о граматичким структурама језика. Задаци који процењују ову способност укључују *замену речи у реченицама* које су изговорене и/или написане погрешним редоследом, као и задатке *исправљања морфолошких* и/или *граматичких грешака*. *Синтаксичка свесност* је металингвистичка способност, различита од способности разумевања и продукције реченица, будући да се односи на способност процене *граматичких карактеристика реченице* (Bowey, 1986; Siegel & Ryan, 1989).

Прагматска свесност подразумева *знање о везама унутар комуникацијског процеса*, као и о лингвистичким и другим чиниоцима који играју улогу у овом процесу. *Познавање карактеристика говорног чина и говорних функција*, као и *способност употребе језика на одговарајући начин* представљају главне компоненте *прагматске свесности*. Ово укључује способност одабира адекватних стратегија за спровођење комуникацијског процеса, у зависности од контекстуалних чинилаца. Иако је *прагматска свесност* компонента *металингвистичке свесности*, она у себе укључује способности који превазилазе језичке аспекте, попут подручја *фонолошке* и *синтаксичке свесности* која су ограничена на знања о специфичним аспектима језичког система. За разлику од њих, *прагматска свесност* подразумева знања која се протежу изван граница језичког система (Tunmer, Pratt & Herriman, 1984).

4. РАЗВОЈНИ ЈЕЗИЧКИ ПОРЕМЕЋАЈ

У низу истраживања о утицају одређених чинилаца на *развој језичких способности* постоје одређена неслагања око *значаја утицаја* појединих фактора, али је неспорна чињеница да се већи део њих налази у конституцији особе, као и у доприносима фактора околине, од почетка интраутериног развоја, раног детињства и окружења у којем је дете одрастало, па до начина подучавања читања и писања (Golubović, 2011). Иако је код појединих типова језичких поремећаја утврђена релевантна повезаност са одређеним етиолошким факторима, ипак морамо признати да смо још увек далеко од универзално прихваћеног става о њиховој неуробиолошкој и когнитивној природи. Код највећег броја деце *развој језичких способности* одвија се наизглед брзо и лако, без превеликог напора. Међутим, један одређен проценат деце испољава *поремећај у развоју језичких способности*, у одсуству сензорних и/или моторичких поремећаја, интелектуалне ометености, као и других познатих неуроразвојних и/или психијатријских поремећаја.

Кратка историја развојног језичког поремећаја

Језички поремећај код деце типичног развоја различито је дефинисан кроз историју. До касних 1950-их година, језички и говорни поремећаји су сврставани у једну категорију- „*Поремећаји говора*“ (APA, 1952). Модерно доба клиничких истраживања која су била фокусирана на децу са поремећајем у развоју језичких способности у одсуству глувоће, аутизма, интелектуалне ометености и других поремећаја почело је током 1960-их година, када су истраживачи попут Ајзенсона и Стенфорда описали групу деце са дијагнозом „*Развојна афазија*“ (Eisenson, 1966). Отприлике у исто време, Милдред Бери и њене колегинице на Тексашком женском универзитету и Универзитету Висконсин у Медисону описале су групу деце са „*идиопатском ретардацијом језика*“ и „*неурогеним сметњама у учењу*“ (Berry, 1969). Током 1960-их година, термин „*дисфазија*“ скоро паралелно се употребљавао уз термин „*афазија*“ (Inhelder, 1963; Weiner, 1969). До 1980-их година аутори који су иницијално користили термине „*афазија*“ и/или „*дисфазија*“, све чешће су почели да се опредељују за термин „*развојна дисфазија*“ (Chiat & Hirson, 1987; Clahsen, 1989; Wyke, 1978). Разлог је био једноставан, наиме префикс „*а*“ је подразумевао одсуство језика, док је префикс „*дис*“ указивао на језички поремећај као једини дефицит код ове деце. До краја двадесетог века научници и клиничари су се постепено удаљили од употребе ових термина. Један од разлога за то

је што термини „*афазија*“ и „*дисфазија*“ заправо имају неуролошку конотацију, па су у складу са тим замењени другачијим терминима. ICD-9 (WHO, 1978) класификација је диференцирала говорне и језичке поремећаје као део заједничке дијагностичке категорије „*развојни поремећаји говора/језика*“.

Од DSM-III класификације из 1980. године (APA, 1980) деца са језичким поремећајем типичног развоја сврстана су у дијагностичку категорију-„*развојни језички поремећај – експресивни и рецептивни тип*“, који је био одвојен од „*развојног поремећаја артикулације гласова*“. Ова дијагноза поремећаја у развоју језичких способности је даље била подељена на „*развојни експресивни језички поремећај*“ и „*развојни рецептивни језички поремећај*“ у оквиру DSM-III-R класификације (APA, 1987). У DSM-III и DSM-III-R класификацији развојни језички поремећаји представљали су део категорије „*специфичних развојних поремећаја*“ који су укључивали „*развојни поремећај читања- дислексија*“, „*поремећај у развоју аритметичких способности*“ и „*мешовити специфични поремећај развоја*“. Кључни критеријум за постављање дијагнозе био је, *да је одређена способност код детета неразвијена у односу на хронолошки узраст*, док се *све остале способности детета развијају у складу са узрасним нормама*. Груписањем *развојног поремећаја читања* и *развојног језичког поремећаја* у исту категорију стручњаци су потврдили блискост односа између ових поремећаја.

У DSM-IV класификацији (APA, 1994) у категорији „*поремећаји комуникације*“, развојни језички поремећај је описан као „*експресивни језички поремећај*“ и „*мешовити рецептивно-експресивни језички поремећај*“, при чему су клиничке манифестације овог поремећаја разматране одвојено од аутистичног спектра поремећаја, интелектуалне ометености, моторичких поремећаја говора и социокултурне депривације. Деца са „*експресивним језичким поремећајем*“ на задацима процене експресивног језичког развоја остварују постигнуће које је значајно ниже у односу на невербално интелектуално функционисање и рецептивни језички развој. Ова деца имају неразвијен речник са ограниченим опсегом речи, дефиците у памћењу нових речи, као и сметње у продукцији реченица одговарајуће дужине и синтаксичке комплексности.

Деца са „*мешовитим рецептивно-експресивним језичким поремећајем*“ на задацима процене рецептивног и експресивног језичког развоја остварују постигнуће које је значајно ниже у односу на профил невербалног интелектуалног функционисања. Деца са овим поремећајем, поред *поремећаја експресивног језика* (ограничен опсег речника, сметње у присећању речи и продуковању реченица одговарајуће дужине и синтаксичке комплексности) имају и *поремећај рецептивног језика*, који се огледа у дефицитима аудитивне перцепције, као и дефицитима разумевања значења речи и реченица. У блажим облицима, деца могу имати дефиците разумевања само одређених врста речи и реченица. За разлику од *експресивног језичког поремећаја*, *мешовити рецептивно-експресивни поремећај* према DSM-IV класификацији може бити *развојни* или *стечени*. Код *стеченог мешовитог рецептивно-експресивног поремећаја* долази до оштећења рецептивног и експресивног језика, после периода нормалног језичког развоја, где је утврђена неурогена етиологија или неки други узрок (нпр. зрачење). У *развојном мешовитом рецептивно-експресивном поремећају*, неразвијеност рецептивног и експресивног језика не може бити објашњена неурогеном етиологијом, при чему постоји поремећај рецептивног и експресивног језика. Овај облик поремећаја карактерише *успорен рецептивни и експресивни језички развој*, у којем почетак развоја говора *касни*, а затим *полако напредује*, док се језик *успорено развија*. Дијагностички критеријуми за ове поремећаје су релативно неспецифични, јер *не идентификују одређени праг*, односно резултат процене (који подразумева известан број стандардних одступања испод средње вредности за одређену групу деце) да би дете добило дијагнозу.

Због недостатка *национално утврђених дефиниција* и *специфичних дијагностичких критеријума* за клиничке ентитете као што су „*развојно кашњење*“ и „*развојни језички поремећај*“, критеријуми за ове дијагнозе су на подручју западних земаља специфицирани на државни ниво. Неке државе су почевши од 1990. године формирале своје дијагностичке критеријуме ових поремећаја, одређивањем нивоа кашњења који указује на поремећај развоја и идентификовањем дијагностичких инструмената који се користе за структурирање програма третмана (Shackelford, 2006). Као резултат овога, критеријуми за дијагнозу „*развојног кашњења*“ у Сједињеним Америчким Државама се веома разликују између држава и од пресудне су важности у одређивању програма ране интервенције. На пример, систем ране интервенције државе Конектикат намењен је за децу од рођења до треће године и обезбеђује процену развоја и услуге ране интервенције за одојчад и малу децу. У оквиру ове државе, „*развојни*

језични поремећај“ (РЈП) је дефинисан одступањем од најмање две стандардне девијације на задацима процене рецептивног или експресивног језика, или одступањем за једну и по стандардну девијацију на задацима процене и рецептивног и експресивног језика. Дете које испуњава критеријуме за дијагнозу РЈП не показује клинички значајна одступања у другим развојним областима функционисања (Nelson, Nygren, Walker & Panoscha, 2006). Са друге стране, према Међународној класификацији болести (ICD-10), специфични језички поремећај јавља се код деце типичног развоја, чија постигнућа на стандардизованим тестовима процене говорно-језичких способности одступају минимум две стандардне девијације испод просека, док невербалне способности одступају једну стандардну девијацију испод просека (World Health Organization, 2005).

Развојно кашњење је значајно и непрекидно кашњење у више области дечјег развоја. Ова дијагностичка категорија се односи на децу која нису достигла развојне миљоказе у више области развоја, оном брзином која се очекује у односу на њихов хронолошки узраст, а све у поређењу са њиховим вршњацима типичног развоја. *Развојно кашњење* (РК) се често сматра „т*ежом*“ дијагнозом у односу на *развојни језички поремећај* РЈП, због присуства кашњења у више развојних области функционисања, мада то нужно не подразумева да развојни језички поремећај (РЈП) не може бити озбиљан по својој природи и укључивати изражене клиничке манифестације. Разлика између ова два поремећаја може се илустровати помоћу поређења претходно наведених дијагностичких критеријума из Конектиката са онима имплементираним у Њујорку, који не разликују ова два поремећаја. Наиме, на подручју Њујорка *развојно кашњење* се широко дефинише као „*кашњење од најмање 12 месеци у једној или више области развоја, или кашњење од најмање 33% у једној области развоја, или кашњење од најмање 25% у две области развоја, или одступање од најмање 2 стандардне девијације у једној области, или одступање од најмање 1.5 стандардну девијацију у две области развоја* (New York State Department of Health Bureau of Early Intervention, 2005).

У 10-ој ревизији Међународне класификације болести (ICD-10) која се примењује од 1. октобра 2019. године, категорија „*специфичних развојних поремећаја говора и језика*“ укључује: фонолошки поремећај, експресивни језички поремећај, мешовити рецептивно-експресивни поремећај, поремећај говорно-језичког развоја проузрокован оштећењем слуха, други развојни поремећај говора и језика и развојни поремећај говора и језика-неспецификован (World Health Organization, 2019). Категорије „*експресивни језички поремећај*“ и „*мешовити рецептивно-експресивни поремећај*“ одговарају

типовима развојног језичког поремећаја из DSM-IV класификације (APA, 1994), те их сада нећемо детаљно приказивати.

У оквиру класификације DSM-5, дијагнозе које се односе на *поремећаје језичких способности код деце* без сензорних поремећаја, моторичких поремећаја, социјалне депривације, интелектуалне ометености, аутизма и других поремећаја су сврстане у једну дијагностичку категорију- „*језички поремећаји*“ (APA, 2013). У DSM-5 класификацији, *поремећаји комуникације* (укључујући и језички поремећај) су категорисани као *неуроразвојни поремећаји*, заједно са интелектуалном ометеношћу, аутистичним спектром поремећаја, језичким поремећајима везаним за поремећај пажње/хиперактивности, специфичним сметњама у учењу и моторичким поремећајима говора. Поремећаји у овој групи имају сличне генетске факторе ризика, заједничке неуронске супстрате и неке заједничке клиничке манифестације као што су дефицити когнитивне обраде, одређену стопу коморбидитета, као и континуирани ток развоја у одраслом добу (Andrews, Pine, Hobbs, Anderson & Sunderland, 2009). Занимљиво је да се у неким аспектима тренутни опис клиничких манифестација *језичког поремећаја као неуролошки заснованог* у извесној мери преклапа са мишљењем које је било заступљено током 1960-их година, мада је у данашњем времену научна заснованост ових информација свакако веродостојнија. Деца са *језичким поремећајем* имају сметње у *разумевању* и/или *продукцији језика*, које нису типичне за њихов хронолошки узраст. Језички поремећај код ове деце не може се објаснити интелектуалном ометеношћу, сензорним поремећајима, неуролошким поремећајима, моторичким поремећајима или другим медицинским стањима. Деца која су рођена са *Дауновим синдромом, феталним алкохолним синдромом* и *глува деца* испољавају поремећаје у развоју језика, али њихова дијагноза треба да се заснива на *примарном поремећају*. Деца са поремећајем у развоју језика који настаје *као последица интелектуалне ометености, аутизма и других поремећаја*, као и деца са *стеченом дечјом афазијом* обично се не разматрају у контексту развојних језичких поремећаја (РЈП) (APA, 2013).

Према DSM-5 класификацији, деца са *језичким поремећајем* имају неразвијен речник и структуру реченице, док је наративни дискурс ограничен на добро познате комуникативне ситуације. Језички поремећај је присутан у свим модалитетима (говор, читање и/или писање), мора бити утврђен још у периоду раног развоја и не може бити објашњен интелектуалном ометеношћу и другим поремећајима (APA, 2013). Важно је напоменути да класификација DSM-5 не наводи специфичне психометријске

критеријуме за дијагнозу *језичког поремећаја*. До данас, једини епидемиолошки изведени дијагностички критеријум долази из низа лонгитудиналних студија деце са специфичним језичким поремећајем Томблина и сар. (Catts, Bridges, Little, & Tomblin, 2008; Fey, Catts, Proctor-Williams, Tomblin, & Zhang, 2004; Leonard et al., 2007; Tomblin et al., 2003). У једној од таквих студија Томблин, Рекорд и Занг (Tomblin, Records & Zhang, 1996) су утврдили да деца са *језичким поремећајем* на стандардизованим тестовима процене испољавају одступања за најмање 1.25 стандардну девијацију у два или више задатака којима се процењују способности разумевања и продукције језика, лексичких, синтаксичких и наративних способности. Поред овога, неки аутори истичу да се језички поремећај утврђује на основу постигнућа са одступањем од најмање 1 стандардне девијације на више тестова или суптестова рецептивног или експресивног језика (Leonard, 2014; Spaulding, Plante & Farinella, 2006).

Према Голубовић (Golubović, 1998, 2000, 2006, 2012, 2016), *језички поремећаји код деце*, класификују се у зависности од времена настанка на:

- *Развојне језичке поремећаје;*
- *Стечене језичке поремећаје;*

Развојни језички поремећаји су они који су настали пре почетка развоја језика (од рођења до прве године), иако се симптоми могу открити тек касније.

Стечени језички поремећаји код деце почињу после почетка развоја језика, од треће до дванаесте године). Поремећаји језика који се јављају *између прве и треће године* имају неке карактеристике како развојних тако и стечених језичких поремећаја.

Примарни језички поремећаји су они код којих за језички дефицит нису одговорни периферни или моторни дефицити, когнитивни дефицити или неповољни сродински услови.

Секундарни језички поремећаји укључују поремећаје језичког развоја код деце са оштећењем слуха и деце са интелектуалном ометеношћу (Golubović, 1998, 2000, 2006, 2012, 2016).

Деца са *развојним примарним језичким поремећајима* испољавају сметње у разумевању, изражавању и употреби језика у различитом степену, у некој или свим областима фонологије, семантике, синтаксе и прагматике (Golubović, 1998, 2006, 2012, 2016).

Специфични развојни језички поремећаји карактеришу се нормалном невербалном интелигенцијом и поремећајем једне или више области језичког развоја.

Специфични развојни језички поремећаји карактеришу се различитим степенима рецептивних и експресивних дефицита говорног језика (APA, 1980; Carrow-Woolfolk & Lynch; prema Golubović, 2012, 2016). Деца са неспецифичним језичким поремећајима не испољавају разлику између вербалних и невербалних способности (когнитивни дефицит) (Golubović, 2006, 2012, 2016).

Дијагноза *језичког поремећаја* треба да се односи искључиво на децу чије *рецептивне* и/или *експресивне* језичке способности одступају значајно у односу на њихов хронолошки узраст, у одсуству било ког другог развојног поремећаја који би могао изазвати језичке сметње. Изрази као што су *развојни језички поремећај, специфични језички поремећај*, као и *примарни језички поремећај* се такође користе као дијагностички маркери за приказ и праћење језичког развоја код ове групе деце (Bishop, 2014; Golubović, 1998, 2000, 2006, 2012, 2016).

Шта је развојни језички поремећај ?

Деца са *развојним језичким поремећајем* су хетерогена група која испољава дефиците у развоју језичких способности у одсуству сензорних и моторичких поремећаја, социјалне депривације, интелектуалне ометености, аутизма и других поремећаја. Поред неправилног изговора гласова, на морфосинтаксичком плану ова деца испољавају сметње у *разумевању и употреби граматичких облика*. Честе су *омисије* и/или *неправилна употреба морфолошких облика у реченици* (Bedore & Leonard, 2001), а присутни су и *дефицити продуковања сложених синтаксичких конструкција* попут *упитних, пасивних* и *односних реченица* (Friedmann & Novogrodsky, 2011; Marshall, Marinis, & van der Lely, 2007; Stavrakaki, 2001). Деца са развојним језичким поремећајем често *разумеју коцепте прошлог времена* и *множине*, али испољавају дефиците изражавања ових концепата граматичким морфемама. *Фонолошки дефицити* често су мање изражени у односу на *морфосинтаксичке дефиците* и укључују *дефиците у фонолошким репрезентацијама* и способности *фонолошког процесирања* у поређењу са вршњацима типичног развоја (Claessen, Leitao, Kane, & Williams, 2013; Gray, Reiser, & Brinkley, 2012), као и ограничен капацитет *фонолошке радне меморије* (Estes, Evans, & Else-Quest, 2007) и неразвијеност *фонолошке свести/свесности* (Golubović, 2006, 2012, 2016).

Деца са *развојним језичким поремећајем* испољавају дефиците *аудитивне перцепције*, најчешће присутне у *задацима дискриминације консонантских парова*.

Лексичко-семантички дефицити код ове деце испољавају се на задацима именовања објеката, активности, као и у наративном дискурсу (McGregor, 1997). Деца са специфичним језичким поремећајем *спорије препознају значење речи* (Edwards & Lahey, 1996), док су на задацима именовања често присутне *фонолошке* и *семантичке грешке* (Lahey & Edwards, 1999). *Семантички развој* ове деце карактерише мањи број језичких асоцијација, нарочито када су у питању *апстрактне језичке категорије* (Golubović, 2006, 2012, 2016), док *дефиниције речи* код деца са специфичним језичким поремећајем садрже *значајно мање информација* у поређењу са вршњацима типичног развоја (Marinela-Arnold, Evans & Coady, 2010). Дефицити *прагматских способности* код ове деце испољавају се у мањој респонзивности током комуникативних интеракција (Hadley and Rice, 1991), „*тангенцијалним одговорима*“, *сметњама у разумевању главне теме дискурса*, *недовољном обраћању пажње на потребе саговорника током разговора*, као и *недовољним реаговањем и изражавањем комуникативних намера* (Bishop, Chan, Adams, Hartley & Weir, 2000).

Језички поремећаји код деце типичног развоја описани су у новијој литератури као *специфични језички поремећај* (Specific language impairment-SLI). Деца са *специфичним језичким поремећајем* испољавају сметње које су *специфичне само за језик* и нису секундарне у односу на остале поремећаје развоја (Hedge & Maul, 2006; Roseberry-Mc Kibbin, 2007; prema Golubović 2016). *Специфични језички поремећај* је поремећај језичког развоја непознате етиологије. Карактерише га *поремећај у развоју језичких способности* код деце нормалног физичког интелектуалног и когнитивног развоја (Bishop, 1997; Leonard, 1998).

Према мишљењу Голубовић (Golubović, 2003, 2006, 2012, 2016, 2017) *развојни фонолошки поремећај* је језички поремећај чији је узрок још увек непознат, афектира дететову способност да развије образац разумљивог говора, као и на дететову способност да развија и стиче способност читања, писања и спеловања. Развојни фонолошки поремећај испољава се у непостојању фонолошке свесности, неспособности формирања фонолошких представа, немогућности фонемског декодирања и енкодирања, неразумевања фонолошког значења, немогућности коришћења фонолошких правила, неспособности вербалног памћења и разумевања и паковања и проналажења фонолошких информација у меморији, са поремећеном продукцијом и селекцијом гласова.

Према мишљењу Голубовић (Golubović, 1998, 2001, 2006, 2007, 2012, 2016), *развојна дисфазија* је *специфични развојни језички поремећај*, односно поремећај развоја експресивног (језичке продукције) и рецептивног говора (језичког разумевања), са специфичним патолошким обрасцима испољавања, дисторзијом и супституцијом фонема и речи које добијају облик парафазичких продукција, које се не јављају ни у једном стадијуму нормалног-типичног језичког развоја, а које се задржавају веома дуго, док је социјални развој ове деце релативно нормалан, и искључује оштећење слуха, интелектуалну ометеност, аутизам и друге поремећаје. Преваленција овог поремећаја је око 7% међу децом предшколског узраста (Tomblin et al.,1997; Leonard, 2014; Golubović, 2012, 2016).

Критеријуми за постављање дијагнозе овог поремећаја укључују (Golubović, 2012, 2016; Leonard, 2014):

1. Најмање нормалан ниво интелектуалног функционисања мерен невербалним тестовима (IQ > 90); у бројним истраживањима као један од критеријума за детерминисање *специфичног језичког поремећаја* током претходних година, као доња граница коришћен је IQ = 85, што је довело до бројних критика у којима су аутори као образложење наводили да деца чији је IQ = 85 заправо показују другачији профил језичког функционисања у односу на децу са *специфичним језичким поремећајем* (Tager-Flusberg & Cooper, 1999; Golubović, 2012; 2016)

2. без неуролошког, емоционалног или поремећаја понашања;

3. без некоригованог видног или слушног дефицита, као и без социјалне депривације;

4. без аномалија орофацијалне мускулатуре;

5. без дефицита реципрочних социјалних интеракција и ограничених интересовања;

Израз "*специфични језички поремећај*" (Leonard, 1981), заједно са његовим скраћеницама (specific language impairment-SLI) (Fey & Leonard, 1983), далеко је најшире прихваћени термин тренутно, посебно у истраживачкој литератури. Шуел и Хадли (Schuele & Hadley 1999) су се залагали се за коришћење термина „*специфични језички поремећај*“ у клиничким окружењима као и научним истраживањима, са образложењем да је предност употребе овог термина што *не може довести до конфузије и замене* са

клиничким стањима попут аутизма или интелектуалне ометености, *а ипак се избегава утисак* да је језички поремећај *незнатан* или *привременог карактера*. Као признавање чињенице да се у овој групи деце одређени дефицити протежу и изван подручја језика, један одређен број истраживачких студија преферира термине као што су „*језички поремећај*“ или „*развојни језички поремећај*“. Поменути термини се такође могу користити у једном општем смислу, како би упутили на присуство језичког поремећаја на млађем узрасту. Термин који се у овом случају посебно истиче као погодна алтернатива термину „*специфични језички поремећај*“ је „*примарни језички поремећај*“ (Ebert & Kohnert, 2009; Leonard, 2014). Преферирање термина „*специфични језички поремећај*“ (СЈП) односи се на чињеницу да појам „*специфичан*“ упућује на децу код које не постоји ниједан облик дефицита осим језичког, када заправо мали број деце показује тако чист профил језичког функционисања. Аутори се слажу да су дефицити који се могу утврдити у другим областима код деце са специфичним језичким поремећајем заправо „*супклиничке природе*“ (Kohnert, 2010).

5. ПРЕДМЕТ ИСТРАЖИВАЊА

Недостатак специфичних и прецизно дефинисаних дијагностичких критеријума, заједно са различитим дефиницијама *развојног језичког поремећаја* код деце воде до низа проблема. Недостатак националних дијагностичких критеријума, који би се уједначено користили за разликовање поремећаја у развоју језика код деце типичног развоја, од развојног кашњења и осталих језичких поремећаја ствара конфузију и води до недоследности и неселективности у доношењу одлука, који термин ће у којој ситуацији бити коришћен. Доследнији систем класификације би омогућио тачну процену, водио би до дијагностичке стабилности и развојног напретка током времена.

Деца са *развојним језичким поремећајем* испољавају широк спектар симптома језичких дефицита. У највећем броју истраживања језички дефицити код ове деце анализирају се у односу на поједине нивое организације језичког система, као што су *фонолошки, лексички, синтаксички, семантички* и *прагматски ниво* језичких способности. Најчешћа тема у истраживањима деце са *развојним језичким поремећајем* је утврђивање карактеристика развијености *фонолошких*, затим *синтаксичких*, а нешто ређе *лексичких* и *семантичких* способности, док је мали број истраживања посвећен

анализи учесталости овог језичког поремећаја, као и карактеристикама *егзекутивних функција* код ове деце.

На српском говорном подручју дијагностички протокол за утврђивање *развојног језичког поремећаја* у нашим референтним институцијама у скоро свим случајевима укључује примену *општих тестова за испитивање говора и језика* (npr. Kostić, Vladisavljević & Popović, 1983). На основу квантитативне и квалитативне анализе добијених резултата, испитивач-логопед стиче увид у карактеристике језичког функционисања одређеног детета. У зависности од тога да ли су код детета предоминантно присутни дефицити *рецептивног* и/или *експресивног говора* одређује се и подтип поремећаја, као и програм третмана.

У складу са наведеним чињеницама, на нашем подручју се намеће потреба за применом *опсежне стандардизоване батерије тестова за процену језичких способности* на великом узорку деце предшколског узраста, на основу које би се утврдила учесталост *развојног језичког поремећаја*, као и карактеристике *језичких способности* код ове групе деце.

С обзиром да *опсежне батерије тестова* омогућавају процену језичког функционисања на различитим нивоима језичког система кроз приказ *индекса опште језичке развијености*, реализација таквог истраживања на нашем подручју на великом узорку деце представљала би поуздан показатељ *језичке развијености* деце предшколског узраста. Са друге стране *индекс експресивног* и *рецептивног говора*, као резултат процене различитих нивоа језичког система код деце са *развојним језичким поремећајем* омогућио би увид у различите подтипове овог језичког поремећаја, као и приказ њихових карактеристика. Такође, опсежно истраживање језичких способности деце уз примену батерије тестова која би била адаптирана према специфичностима српског језика, уз нормирање резултата на основу постигнућа деце предшколског узраста омогућила би детаљан увид у токове развоја језичких способности.

На крају, имајући у виду чињеницу да деца развијају *фонолошку, морфолошку, лексичку, синтаксичку* и *прагматску свесност* као део њиховог ширег *металингвистичког знања*, примена *опсежне стандардизоване батерије тестова за процену језичких способности* би омогућила утврђивање карактеристика *металингвистичке свесности* код деце са *развојним језичким поремећајем*, што до сада није реализовано на нашем подручју.

6. ЦИЉЕВИ И ЗАДАЦИ ИСТРАЖИВАЊА

На основу предмета истраживања дефинисани су и следећи циљеви:

1. Утврдити психометријске карактеристике CELF- 4 батерије тестова и то: валидности, поузданости и дискриминативности инструмента на узорку деце предшколског узраста;
2. Утврдити учесталост *развојног језичког поремећаја* на узорку деце предшколског узраста када се користе различити критеријуми:

- критеријум одступања од *најмање две стандардне девијације у два или више задатака за процену развијености рецептивног и експресивног говора*, на основу резултата добијених у нашем истраживању;

- поређењем постигнућа деце из нашег узорка са нормама које су утврђене стандардизацијом CELF- 4 батерије тестова на деци америчке популације;

2. Утврдити карактеристике *артикулационих способности* и *фонемског слуха* код деце са *развојним језичким поремећајем*;
3. Утврдити карактеристике *металингвистичке свесности* код деце са *развојним језичким* поремећајем и то:

- утврдити карактеристике *фонолошког нивоа развијености* језичке структуре;
- утврдити карактеристике *морфолошког нивоа развијености* језичке структуре;
- утврдити карактеристике *лексичког нивоа развијености* језичке структуре;
- утврдити карактеристике *синтаксичког нивоа развијености* језичке структуре;
- утврдити карактеристике *семантичког нивоа развијености* језичке структуре;
- утврдити карактеристике *прагматског нивоа развијености* језичке структуре;

3. Утврдити развијеност *металингвистичке свесности* код деце са *развојним језичким поремећајем* узраста од пет, шест и седам година;
4. Утврдити карактеристике *вербалне и невербалне радне меморије* код деце са *развојним језичким поремећајем,* као и однос између нивоа развијености радне меморије и металингвистичке свесности;

У складу са циљевима истраживања формулисани су и задаци истраживања који се односе на:

- прикупљање података о демографским карактеристикама деце предшколског узраста;
- процена психометријских карактеристике CELF- 4 батерије тестова и то: валидности, поузданости и дискриминативности инструмента на узорку деце предшколског узраста;
- процена учесталости *развојног језичког поремећаја* код деце предшколског узраста у односу на различите критеријуме: 1) критеријум *одступања од најмање две стандардне девијације у два или више задатака за процену развијености рецептивног и експресивног говора*, на основу резултата добијених у нашем истраживању; 2) поређењем постигнућа деце из нашег узорка са нормама које су утврђене стандардизацијом CELF- 4 батерије тестова на деци америчке популације;
- процена *артикулационих способности* и *фонемског слуха* код деце са *развојним језичким поремећајем;*
- процена *металингвистичке свесности* код деце са *развојним језичким поремећајем* и то:
    1. процена фонолошких способности;
    2. процена морфолошких способности;
    3. процена лексичких способности;
    4. процена синтаксичких способности;
    5. процена семантичких способности;
    6. процена прагматских способности;
- процена развијености *металингвистичке свесности* код деце са *развојним језичким поремећајем* узраста од пет, шест и седам година;
- процена карактеристика вербалне и невербалне радне меморије код деце са *развојним језичким поремећајем*, као и процена односа нивоа развијености радне меморије и *металингвистичких способности* код ове групе деце;

7. МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

Узорак

Узорак истраживања ће чинити најмање 300 деце, узраста од пет до седам и по година. Критеријуми за укључивање деце у узорак подразумевају: *одсуство сензорних и моторичких поремећаја, уредан неуролошки, емоционални и социјални развој*, као и *најмање просечан ниво интелектуалног функционисања детета*. Сва деца из нашег узорка ће бити монолингвална, а матерњи језик ће им бити српски. Ове информације ће бити утврђене на основу доступне психолошко-педагошке документације. Истраживање ће бити обављено током 2020. године у предшколској установи „Чика Јова Змај“ у Београду.

Инструменти

У истраживању ће за процену артикулационих способности деце бити примењен *Глобални артикулациони тест* (Kostić & Vladisavljević, 1983). Тест се састоји од тридесет речи и даје детаљну анализу гласова, како патолошких тако и оних који задовољавају критеријуме правилног изговора. Правилно изговорен глас означава се са + , гласови који се не могу сврстати ни у правилан ни у неправилан изговор означавају се са + - , неправилан изговор гласова означава се са - . Добри гласови, који спадају у колону плус, означавају се оценом 1, 2, 3 зависно од степена њиховог квалитета. Они представљају подручје нормалног изговора гласова. Гласови који се не могу сврстати ни у правилан изговор ни у неправилан изговор добијају оцену 4 и бележе се у колону плус-минус. Овом оценом се означавају они гласови који једва одступају од нормалног изговора због лаког обезвучења, малог артикулацијског померања итд. Неправилно изговорени (дисторзовани) гласови и гласови који не постоје (омитовани гласови) спадају у колону минус. Оцењују се оценама 5, 6, 7. Оценом 5 су означени они гласови који постоје, али су дисторзовани. Оцену 6 добијају гласови чији је изговор изразито неправилан, који би се и ван контекста, изоловано, тешко могли препознати. Оцена 7 се даје у случају када не постоји изговор гласа (глас се омитује).

За процену способности фонемског слуха у истраживању ће бити коришћен *Тест за испитивање разликовања фонема* (Kostić, Vladisavljević & Popović, 1983). Тест се састоји од 40 парова речи уз које постоји исти број слика, тј. 80 речи и 80 слика. Постоје два начина испитивања. Први поступак подразумева да испивач-логопед ставља испред

детета две слике које се налазе у пару, именује једну од њих, а затим тражи од детета да покаже именовану слику. Према другом поступку, испитивач-логопед показује и именује пар слика једну за другом, а од детета се тражи да покаже слику која одговара првој речи, а затим слику која одговара другој речи. Негативни одговори указују на фонеме ниске дискриминативности.

У истраживању ће за процену језичких способности први пут на нашем подручју бити коришћена батерија тестова CELF – 4 (Clinical Evaluation of Language Fundamentals) (Semel, Wig & Secord, 2003), која представља четврту ревизију инструмента за процену језичких способности деце и одраслих особа узраста од 5-21 године, при чему ће у даљем току истраживања пажња бити посвећена суптестовима који су намењени за узраст од 5-8 година. Овај тест представља инструмент за препознавање и дијагностику језичких поремећаја, али је у исто време и инструмент за праћење развоја језичких способности код деце и одраслих са дијагностикованим језичким поремећајем. Процена језичких способности за децу узраста од 5-8 година врши се уз примену следећих суптестова:

1. *Разумевање и извршавање инструкција* (Concepts & Following directions)- процењује способност детета да разуме и извршава вербалне налоге, почевши од основних концепата, па до дужих упутстава праћених визуелном подршком.

2. *Структура речи* (Word structure)- процењује морфосинтаксичке способности детета, односно настоји да у оквиру морфосинтаксичких способности идентификује подручја којима је потребно посветити посебну пажњу.

3. *Присећање реченица* (Recalling sentences)- процењује способност слушања и понављања реченица различите дужине и синтаксичке комплексности.

4. *Формулисање реченица* (Formulated sentences)- процењује дететову способност генерисања синтаксички правилних реченица са значењем користећи различите врсте речи.

5. *Класе речи* (Word classes)- процењује лексичко-семантичке способности код деце, откривајући на који начин деца успостављају значењске односе међу речима, као и какав је опсег дечјег вокабулара.

6. *Структура реченице* (Sentence structure)- процењује способност разумевања граматичких правила на нивоу реченица различите дужине и комплексности.

7. *Експресивни речник* (Expressive vocabulary)- процењује структуру експресивног речника код деце.

8. *Разумевање кратких прича* (Understanding spoken paragraphs)- процењује способност разумевања кратких прича које детету чита испитивач-логопед.

9. *Фонолошка свесност* (Phonological awareness)- процењује различите способности у оквиру конструкта фонолошке свесности: спајање слогова, слоговна сегментација, анализа и синтеза слогова, препознавање и продукција риме, елиминација и супституција фонема у речима.

10. *Асоцијације речи* (Word associations)- процењује способност вербалне флуентности на различитим задацима.

11. *Брзо аутоматско именовање* (Rapid automatic naming)- процењује способност именовања боја и облика у одређеном временском интервалу.

12. *Понављање бројева* (Number repetition)- процењује способност невербалне радне меморије.

13. *Понављање познатих секвенци* (Familiar sequences)- процењује способност вербалне радне меморије

14. *Прагматски профил* (Pragmatic profile)- процењује прагматске способности детета.

15. *Скала опсервације* (Observational rating scale)- процењује присуство комуникативних дефицита са којима се дете сусреће у окружењу.

Постигнуће деце на прва четири суптеста као резултат даје *скор опште језичке развијености* (Core Language Score- CLS), на основу којег се утврђује присуство/одсуство језичког поремећаја. Остали суптестови се користе за утврђивање карактеристика језичког поремећаја, при чему се као резултат добија *скор индекса рецептивног језика* (Receptive language index- RLI), *скор индекса експресивног језика* (Expressive language index- ELI), *скор индекса језичког садржаја* (Language content index- LCI) и *скор индекса језичке структуре* (Language structure index- LSI). С обзиром да је CELF – 4 батерија тестова оригинално конструисана на енглеском језику, за потребе истраживања на нашем подручју биће урађена адаптација теста и утврђивање психометријских караткеристика.

Процедура испитивања

Као критеријум за дијагностиковање *развојног језичког поремећаја* биће примењен критеријум одступања од *најмање две стандардне девијације у два или више задатака за процену развијености рецептивног и експресивног говора*, на основу резултата добијених у нашем истраживању.

За процену артикулационих способности деце биће примењене норме за изговор гласова, према којима дете од пет и по година треба правилно да изговара све гласове матерњег језика (Vuletić, 1990), док ће за процену способности *фонемског слуха* бити примењен критеријум одступања од најмање две стандардне девијације на основу резултата добијених у нашем истраживању.

У истраживању ће за процену језичких способности деце бити примењени сви тестови CELF – 4 батерије и то: 1. *Разумевање и извршавање инструкција*; 2. *Структура речи*; 3. *Присећање реченица*; 4. *Формулисање реченица*; 5. *Класе речи*; 6. *Структура реченице*; 7. *Експресивни речник*; 8. *Разумевање кратких прича*; 9. *Фонолошка свесност*; 10. *Асоцијације речи*; 11. *Брзо аутоматско именовање*; 12. *Понављање бројева*; 13. *Понављање познатих секвенци*; 14. *Прагматски профил*; 15. *Скала опсервације*.

Дијагностички протокол за *развојни језички поремећај* који укључује примену CELF – 4 батерије тестова, али и њених старијих издања у постављању дијагнозе овог поремећаја представља део бројних истраживања (Webster et. al., 2006; McGregor et. al., 2012; Connelly, Dockrell, Walter & Critten, 2012; Alt, 2011; Henry, Messer & Nash, 2012; McArthur, Hogben, Edwards, Heath & Mengler, 2000; Wadman, Durkin & Conti-Ramsden, 2011; Rickets, Dockrell, Patel, Charman & Lindsay, 2015). Бетз, Ејкоф и Саливан (Betz, Eickoff & Sullivan, 2013) су испитујући психометријске карактеристике и учесталост коришћења различитих тестова у логопедској пракси утврдили да од 55 стандардизованих батерија тестова, CELF – 4 заузима прво место са оценом 3.66, док га 67% логопеда користи у дијагностиковању *развојног језичког поремећаја*.

Процена језичких способности ће бити обављена индивидуалним тестирањем деце у посебним просторијама вртића, уз дозволу родитеља, матичног васпитача, руководиоца установе, као и уз добровољни пристанак детета. Решавање тестова ће бити самостално и временски неограничено. Деци ће бити дато упутство шта се од њих тражи у зависности од теста, као и објашњење испитивача-логопеда да ти тестови немају утицаја на њихов успех у активностима у вртићу.

Статистичка обрада података

Поред мера дескриптивне статистике, приликом обраде података биће коришћени: хи квадрат тест, корелациона анализа, једнофакторска анализа варијансе (ANOVA) и мултиваријантна анализа варијансе (MANOVA), са серијом накнадних тестова. Анализа и обрада података биће извршени помоћу пакета намењеног статистичкој обради података за друштвене науке (Statistical Package for the Social Sciences – SPSS).

8. ОЧЕКИВАНИ РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

С обзиром на проблем истраживања и постављене циљеве очекујемо следеће резултате:

- учесталост *развојног језичког поремећаја* је од 4-7% на узорку деце предшколског узраста;
- деца са *развојним језичким поремећајем* испољавају омисије, супституције и дисторзије гласова приликом *изговора*;
- деца са *развојним језичким поремећајем* испољавају дефиците у развијености *фонемског слуха*;
- деца са *развојним језичким поремећајем* испољавају дефиците у развијености *металингвистичке свесности* и то:
    - дефиците у развијености *фонолошких способности*;
    - дефиците у развијености *морфолошких способности*;
    - дефиците у развијености *синтаксичких способности*;
    - дефиците у развијености *семантичких способности*;
    - дефиците у развијености *прагматских способности*;
- деца са *развојним језичким поремећајем* испољавају дефиците на задацима вербалне и невербалне *радне меморије*, при чему је постигнуће на задацима *радне меморије* повезано са успехом ове деце на задацима процене *рецептивног* и *експресивног говора*;

9. ЛИТЕРАТУРА

Aitchison, J. (1998). *Words in the mind*. Oxford: Blackwell Publishers.

Alt, M. (2011). Phonological working memory impairments in children with specific language impairment: Where does the problem lie? *Journal of communication disorders, 44*, 173-185.

American Psychiatric Association [APA]. (1952). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders, first edition* (DSM-I). Washington, DC: American Psychiatric Association.

American Psychiatric Association [APA]. (1980). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders, third edition* (DSM-III). Washington, DC: American Psychiatric Association.

American Psychiatric Association [APA]. (1987). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders, third edition, revised* (DSM-III-R). Washington, DC: American Psychiatric Association.

American Psychiatric Association [APA]. (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders, fourth edition* (DSM-IV). Washington, DC: American Psychiatric Association.

American Psychiatric Association [APA]. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders, fifth edition* (DSM-5). Washington, DC: American Psychiatric Association.

Andrews, G., Pine, D. S., Hobbs, M. J., Anderson, T. M., & Sunderland, M. (2009). Neurodevelopmental disorders: Cluster 2 of the proposed meta-structure for DSM-V and ICD-11. *Psychological Medicine, 39*(12), 2013-2023.

Anthony, J. L., Lonigan, C. J., Driscoll, K., Phillips, B. M., & Burgess, S. R. (2003). Phonological sensitivity: A quasi–parallel progression of word structure units and cognitive operations. *Reading Research Quarterly, 38*, 470-487.

Arterberry, M. E., Midgett, C., Putnick, D. L., & Bornstein, M. H. (2007). Early attention and literacy experiences predict adaptive communication. *First language, 27*, 175-189.

Baba, K. (2009). Aspects of lexical proficiency in writing summaries in a foreign language. *Journal of second language writing, 18*(3), 191-208.

Beceren, S. (2010). Comparison of metalinguistic development in sequential bilinguals and monolinguals. *The International Journal of Educational Researchers, 1*(1), 28-40.

Bedore, L. M., & Leonard, L. B. (2001). Grammatical morphology deficits in Spanish-speaking children with specific language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 44*, 905-924.

Berry, M. F. (1969). *Language disorders of children: The bases and diagnoses*. New York, NY: Appleton-Century-Crofts.

Betz, S. K., Eickhoff, J. R., & Sullivan, S. F. (2013). Factors influencing the selection of standardized tests for the diagnosis of specific language impairment. *Language, Speech and Hearing Services in schools, 44*, 133-146.

Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in Development: Language, Literacy, and Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Bishop, D. V. M. (1997). Cognitive neuropsychology and developmental disorders: Uncomfortable bedfellows. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology Section A, 50*(4), 899-923.

Bishop, D. V. M., Chan, J., Adams, C., Hartley, J., & Weir, F. (2000). Conversational responsiveness in specific language impairment: Evidence of disproportionate pragmatic difficulties in a subset of children. *Development and Psychopathology, 12*, 177-199.

Bishop, D. V. M. (2014). Ten questions about terminology for children with unexplained language problems. *International Journal of Language & Communication Disorders, 49*(4), 381-397.

Bowey, J. A. (1986). Syntactic awareness and verbal performance from preschool to fifth grade. *Journal of Psycholinguistic Research, 15*, 285-306.

Bradley, L., & Bryant, P. E. (1983). Categorising sounds and learning to read: A causal connection. *Nature, 310*, 419-421.

Carroll, J. M., & Snowling, M. J. (2001). The effects of global similarity between stimuli on children's judgment of rime and alliteration. *Applied Psycholinguistics, 22*(3), 327-342.

Catts, H. W., Bridges, M. S., Little, T. D., & Tomblin, J. B. (2008). Reading achievement growth in children with language impairments. *Journal of Speech, Language & Hearing Research, 51*(6), 1569-1579.

Chiat, S., & Hirson, A. (1987). From conceptual intention to utterance: A study of impaired language output in a child with developmental dysphasia. *British Journal of Disorders of Communication, 22*, 37-64.

Claessen, M., Leitao, S., Kane, R., & Williams, C. (2013). Phonological processing skills in specific language impairment. *International Journal of Speech–Language Pathology, 15*, 471-483.

Clahsen, H. (1989). The grammatical characterization of developmental dysphasia. *Linguistics, 27*, 897-920.

Connely, V., Dockrell, J. E., Walter, K., & Critten, S. (2012). Predicting the quality of composition and written Language bursts from oral language, spelling, and handwriting skills in children with and without specific language impairment. *Written Communication, 29*(3) 278-302.

de Vries, B. A. (2012). Vocabulary assesment as predictor literacy skills. *New England reading association journal, 47*(2), 4-9.

Dickinson, D. K., Golinkoff, R. M., & Hirsh-Pasek, K. (2010). Speaking out for language: why language is central to reading development. *Educational researcher, 39*, 305-310.

Ebert, K., & Kohnert, K. (2009). Non-linguistic cognitive treatment for primary language impairment. *Clinical Linguistics & Phonetics, 23*, 647-664.

Edwards, J., & Lahey, M. (1996). Auditory lexical decisions of children with specific language impairment. *Journal of Speech and Hearing Research, 39*, 1263-1273.

Edwards, H. T., & Kirkpatrick, A. G. (1999). Metalinguistic awareness in children: A developmental progression. *Journal of Psycholinguistic Research, 28*(4), 313-329.

Eisenson, J. (1966). Perceptual disturbances in children with central nervous system dysfunctions and impli cations for language development. *British Journal of Disorders of Communications, 1*(1), 21-32.

Estes, K. G., Evans, J. L., & Else-Quest, N. M. (2007). Differences in the non-word repetition performance of children with and without specific language impairment: A meta-analysis. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 50*, 177-195.

Fey, M., & Leonard, L. (1983). Pragmatic skills of children with specific language impairment. In T. Gallagher & C. Prutting (Eds.), *Pragmatic assessment and intervention issues in language* (pp. 65-82). San Diego, CA: College-Hill Press.

Fey, M. E., Catts, H. W., Proctor-Williams, K., Tomblin, J. B., & Zhang, X. (2004). Oral and written story composition skills of children with language impairment. *Journal of Speech, Language and Hearing Research, 47*(6), 1301-1318.

Foss, D. S., & Swinney, D. A. (1973). On the psychological reality of the phoneme: Perception identification and consciousness. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 12*, 246-257.

Fox, B., & Routh, D. K. (1976). Analyzing spoken language into words, syllables, and phonemes: A developmental study. *Journal of Psycholinguistic Research, 4*, 331-342.

Friedmann, N., & Novogrodsky, R. (2011). Which questions are most difficult to understand? The comprehension of Wh questions in three subtypes of SLI. *Lingua, 121*, 367-382.

Frost, J., Madsbjerg, S., Niedersoe, J., & Olofsson, A. (2005). Semantic and phonological skills in predicting reading development: from 3-16 years of age. *Dyslexia, an International journal of research and practice, 11*(2), 79-92.

Gibson, J., Adams, C., Lockton, E., & Green, J. (2013). Social communication disorder outside autism? A diagnostic classification approach to delineating pragmatic language impairment, high functioning autism and specific language impairment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 54*(11), 1186-1197.

Gombert, J. E. (1992). *Metalinguistic development*. Chicago: University of Chicago Press.

Golubović, S. (1998). *Klinička logopedija II*. Beograd: Univerzitet u Beogradu.

Golubović, S. (2000). *Disleksija*. Beograd: Univerzitet u Beogradu, Univerzitetska štampa.

Golubović, S. (2006). *Razvojni jezički poremećaji*. Beograd: Društvo defektologa Srbije, Ton Plus.

Golubović, S. (2007). *Fonološki poremećaji*. Beograd: Društvo defektologa Srbije, Ton Plus.

Golubović, S. (2011). *Disleksija, disgrafija, dispraksija*. Beograd: Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.

Golubović, S. (2012). *Fonološki poremećaji*. Drugo, izmenjeno i dopunjeno izdanje. Beograd: Društvo defektologa Srbije, Ton Plus.

Golubović, S. (2012). *Razvojni jezički poremećaji*. Drugo, izmenjeno i dopunjeno izdanje. Beograd: Društvo defektologa Srbije, Ton Plus.

Golubović, S. (2016). *Razvojni jezički poremećaji*. Treće, izmenjeno i dopunjeno izdanje. Beograd: Društvo defektologa Srbije, Ton Plus.

Golubović, S. (2017). *Fonološki poremećaji*. Treće, izmenjeno i dopunjeno izdanje. Beograd: Društvo defektologa Srbije, Ton Plus.

Goswami, U., & Bryant, P. (1990). *Phonological skills and learning to read*. East Sussex: Psychology Press.

Goswami, U., & East, M. (2000). Rhyme and analogy in beginning reading: Conceptual and methodological issues. *Applied Psycholinguistics, 21*, 63-93.

Gray, S., Reiser, M., & Brinkley, S. (2012). Effect of onset and rhyme primes in preschoolers with typical development and specific language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 55*, 32-44.

Hadley, P. A., & Rice, M. L. (1991). Conversational responsiveness of speech- and language-impaired preschoolers. *Journal of Speech and Hearing Research, 34*, 1308-1317.

Hammill, D. D., Mather, N., Allen, E. A., & Roberts, R. (2002). Using semantics, grammar, phonology, and rapid naming tasks to predict word identification. *Journal of learning disabilities, 35*(2), 121-136.

Harris, M., & Beech, J. R. (1998). Implicit phonological awareness and early reading development in prelingually deaf children. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 3*(3), 205-216.

Henry, L., Messer, D. J., & Nash, G. (2012). Executive functioning in children with specific language impairment. *Journal Of Child Psychology And Psychiatry, 53*(1), 37-45.

Hughes, D. M., Turkstra, L. S., & Wulfeck, B. B. (2009). Parent and self-ratings of executive function in adolescents with specific language impairment. *International Journal of Language and Communication Disorders, 44*(6), 901-916.

Hulme, C., Hatcher, P. J., Nation, K., Brown, A., Adams, J., & Stuart, G. (2002). Phoneme awareness is a better predictor of early reading skill than onset–rime awareness. *Journal of Experimental Child Psychology, 82*(1), 2-28.

Huttenlocher, J., Vasilyeva, M., Cymerman, E., & Levine, S. (2002). Language input and child syntax. *Cognitive psychology, 45*, 337-374.

Inhelder, B. (1963). Observations sur les aspects op é ratifs er figuratifs de la pens é e chez des enfants dysphasiques. *Problèmes de Psycholinguistique, 6*, 143-153.

Kikas, E. (1993). The development of word definitions in children. *Journal of Russian & East European Psychology, 31*(2), 40-54.

Kim, D., Kim, W., & Lee, K. (2007). The relationship between phonological awareness and early reading for first grade Korean language learners with reading difficulties. *Asia Pacific Education Review, 8*(3), 426-434.

Kodžopeljić, J. (1997). Svest o rečima kao faktor usvajanja čitanja. *PSIHOLOGIJA, 3*, 231-240.

Kohnert, K. (2010). Bilingual children with primary language impairment: Issues, evidence and implications for clinical actions. *Journal of Communication Disorders, 43*, 456-473.

Kostić, Đ., Vladisavljević, S., & Popović, M. (1983). *Testovi za ispitivanje govora i jezika*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Kostić, Đ., & Vladisavljević, S. (1983). Globalni artikulacioni test. U S. Vladisavljević, D. Kostić, & M. Popović (Ur.), *Testovi za ispitivanje govora i jezika*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Kostić, Đ., Vladisavljević, S., & Popović, M. (1983). Test za ispitivanje razlikovanja fonema. U S. Vladisavljević, D. Kostić, & M. Popović (Eds.), *Testovi za ispitivanje govora i jezika*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Ku, Y. M., & Anderson, R. C. (2003). Development of morphological awareness in Chinese and English. *Reading and writing, 16*(5), 399-422.

Lahey, M., & Edwards, J. (1996). Why do children with specific language impairment name pictures more slowly than their peers? *Journal of Speech and Hearing Research, 39*, 1081-1098.

Leonard, L. (1981). Facilitating linguistic skills in children with specific language impairment. *Applied Psycholinguistics, 2*, 89-118.

Leonard, L. (1998). *Children with Specific Language Impairment*. London: MIT press.

Leonard, L. B., Weismer, S. E., Miller, C. A., Francis, D. J., Tomblin, J. B., & Kail, R. V. (2007). Speed of processing, working memory, and language impairment in children. *Journal of Speech, Language & Hearing Research, 50*(2), 1-21.

Leonard, L. B. (2014). *Children with specific language impairment*. London: MIT press.

Liberman, I. Y., Shankweiler, D., Fischer, F. W., & Carter, B. (1974). Explicit syllable and phoneme segmentation in the young child. *Journal of Experimental Child Psychology, 18*, 201-212.

Makinen, L., Loukusa, S., Nieminen, L., Leinonen, E., & Kunnari, S. (2013). The development of narrative productivity, syntactic complexity, referential cohesion and event content in four- to eight-year-old finnish children. *First language, 34*, 24-42.

Marchman, V. A., & Fernald, A. (2008). Speed of word recognition and vocabulary knowledge in infancy predict cognitive and language outcomes in later childhood. *Developmental Science, 11*, F9–F16.

Marshall, C., Marinis, T., & van der Lely, H. (2007). Passive verb morphology: The effect of phonotactics on passive comprehension in typically developing and grammatical-SLI children. *Lingua, 117*, 1434-1447.

Marinellie, S. A., & Chan, Y. L. (2006). The effect of word frequency on noun and verb definitions: A developmental study. *Journal of speech, language, and hearing research, 49*, 1001-1021.

Marinela-Arnold, E., Evans, J. L., & Coady, J. A. (2010). Explaining Lexical Semantic Deficits in Specific Language Impairment: The Role of Phonological Similarity, Phonological Working Memory, and Lexical Competition. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 53*(6), 1742-1756.

McArthur, G. M., Hogben, J. H., Edwards, V. T., Heath, S. M., & Mengler, E. D. (2000). On the „specifics“ of specific reading disability and specific language impairment. *Journal of child psychology and psychiatry, 41*(7), 869-874.

McGregor, K. K. (1997). The nature of word-finding errors of preschoolers with and without word-finding deficits. *Journal of Speech and Hearing Research, 40*, 1232-1244.

McGregor, K. K., Berns, A. J., Owen, A. J., Michels, S. A., Duff, D., Bahnsen, A. J., & Lloyd, M. (2012). Associations between syntax and the lexicon among children with or without ASD and language impairment. *Journal of autism and developmental disorders, 42*(1), 35-47.

McKeough, A., Genereux, R., & Jeary, J. (2006). Structure, content, and language usage: how do exceptional and average story writers differ? *High ability studies, 17*, 203-223.

Nelson, H. D., Nygren, P., Walker, M., & Panoscha, R. (2006).*Screening for Speech and Language Delay in Preschool Children*. Retrieved in 3 January 2020, from www.ahrq.gov/ downloads/pub/prevent/pdfser/**speech**syn.pdf

Nesdale, A., & Tunmer, W. (1984). The development of metalinguistic awareness: A methodological overview. In W. Tunmer, C. Pratt & M. Herriman (Eds.), *Metalinguistic awareness in children* (pp. 36-54). New York: Springer-Verlag.

Newcomer, P., & Hammill, D. (1997). *Test of language development –primary*. Austin, TX: Pro-Ed.

New York State Department of Health Bureau of Early Intervention (2005). *Standards and Procedures for Evaluations, Evaluation Reimbursement, and Eligibility Requirements and Determinations Under the Early Intervention Program*. Retrieved in January 3 2020, from

http://www.health.ny.gov/community/infants_children/early_intervention/ memoranda/2005-02/docs/memorandum_2005-02.pdf

Nippold, M. A., Hegel, S. L., Sohlberg, M. M., & Schwarz, I. E. (1999). Defining abstract entities: development in pre-adolescents, adolescents, and young adults. *Journal of speech language and hearing research, 42*, 473-481.

O'Neill, D. K., Pearce, M. J., & Pick, J. L. (2004). Preschool children's narratives and per-formance on the peabody individualized achievement test revised: evidence of a relation between early narrative and later mathematical ability. *First language, 24*, 149-183.

Paris, A., & Paris, S. (2003). Assessing narrative comprehension in young children. *Reading research quarterly, 38*, 36-76.

Rickets, J., Dockrell, J. E., Patel, N., Charman, T., & Lindsay, G. (2015). Do children with specific language impairment and autism spectrum disorders benefit from the presence of orthography when learning new spoken words? *Journal of Experimental Child Psychology, 134*, 43-61.

Roth, F. P., Speece, D. L., Cooper, D. H., & de la Paz, S. (1996). Unresolved mysteries: How do metalinguistic and narrative skills connect with early reading? *The Journal of Special Education, 30*(3), 257-277.

Roth, F. P., Speece, D. L., & Cooper, D. H. (2002). A longitudinal analysis of the connection between oral language and early reading. *Journal of educational research, 95*(5), 259-272.

Schuele, C. M., & Hadley, P. A. (1999). Potential advantages of introducing specific language impairment to families. *American Journal of Speech-Language Pathology, 8*, 11-22.

Semel, E., Wiig, E. H., & Secord,W. A. (2003). *Clinical evaluation of language fundamentals, fourth edition* (CELF-4). San Antonio, TX: The Psychological Corporation.

Siegel, L. S., & Ryan, E. B. (1989). Development of working memory in normally achieving and subtypes of learning disabled children. *Child Development, 60*, 973-80.

Silva, M., Strassera, K., & Cain, K. (2014). Early narrative skills in chilean preschool: questions scaffold the production of coherent narratives. *Early childhood research quarterly, 29*, 205-213.

Skwarchuk, S. L., & Anglin, J. M. (1997). Expression of superordinates in children's word definitions. *Journal of educational psychology, 89*(2), 298-308.

Snow, C. E. (1990). The development of definitional skill. *Journal of child language, 17*(3), 697-710.

Spaulding, T. J., Plante, E., & Farinella, K. A. (2006). Eligibility criteria for language impairment: Is the low end of normal always appropriate? *Language Speech and Hearing Services in Schools, 37*(1), 61-72.

Storck, P. A., & Looft, W. R. (1973). Qualitative analysis of vocabulary responses from persons aged six to sixty-six plus. *Journal of educational psychology, 65*, 192-197.

Subotić, S. (2011). Konstrukcija testa fonološke svijesti na srpskom jeziku. *Primenjena psihologija, 4*(2), 127-149.

Stavrakaki, S. (2001). Comprehension of reversible relative clauses in specifically language impaired and normally developing Greek children. *Brain and Language, 77*, 419-431.

Swartz, K., & Hall, A. E. (1972). Development of relational concepts and word definition in children five through eleven. *Child development, 43*, 239-244.

Tager-Flusberg, H., & Cooper, J. (1999). Present and future possibilities for defining a phenotype for specific language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 42*, 1275-1278.

Tomblin, J. B., Records, N. L., & Zhang, X. (1996). A system for the diagnosis of specific language impairment in kindergarten children. *Journal of Speech and Hearing Research, 39*(6), 1284-1294.

Tomblin, B. J., Records, N. L., Buckwalter, P., Zhang, X., Smith, E., & O'Brien, M. (1997). Prevalence of specific language impairment in kindergarten children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 40*, 1245-1260.

Tomblin, J. B., Zhang, X., Buckwalter, P., & O'Brien, M. (2003). The stability of primary language disorder: Four years after kindergarten diagnosis. *Journal of Speech, Language & Hearing Research, 46*, 1283-1296.

Treiman, R. (1983). The structure of spoken syllables: Evidence from novel word games. *Cognition, 15*, 49-74.

Tunmer, E., Pratt, C., & Herriman, M. L. (1984). *Metalinguistic awareness in children: Theory, research, and implications*. New York: Springer-Verlag.

van Kleeck, A. (1984). Metalinguistic skills: Cutting across spoken and written language and problem-solving abilities. In G. P. Wallach & K. G. Butler (Eds.), *Language learning disabilities in school-age children* (pp. 128-153). Baltimore: Williams and Wilkins.

Villalón, M. (2008). *Alfabetización Inicial. Claves de acceso a la lectura y escritura desde los primeros meses de vida*. Santiago: Ediciones.

Vuletić, D. (1990). *Test artikulacije*. Zagreb: Fakultet za defektologiju Sveučilišta u Zagrebu.

Wadman, R., Durkin, K., & Conti-Ramsden, G. (2011). Social stress in young people with specific language impairment. *Journal of Adolescence, 34*(3), 421-431.

Watson, R. (1985). Towards a theory of definition. *Journal of child language, 12*, 181-197.

Webster, R. I., Erdos, C., Evans, K., Majnemer, A., Kehayia, E., Thordardottir, E., Evans, A., & Shevell, M. (2006). The clinical spectrum of developmental language impairment in school-aged children: language, cognitive, and motor findings. *Pediatrics, 118*, e1541-e1549.

Weiner, P. (1969). The perceptual level functioning of dysphasic children. *Cortex, 5*, 440-457.

Wolff, U., & Gustafsson, J. E. (2015). Structure of phonological ability at age four. *Intelligence, 53*, 108-117.

World Health Organization. (1975). *International statistical classification of diseases and related health problems* (9th ed.). Geneva: World Health Organization.

World Health Organization. (2005). *International statistical classification of diseases and related health problems* (10th ed.). Geneva: World Health Organization.

World Health Organization. (2019). *International statistical classification of diseases and related health problems* (10th ed-R). Retrieved 14 January 2020 from: www.icd10data.com/ICD10CM/Codes/F01-F99/F80-F89/F80-

Wyke, M. (1978). Developmental dysphasia. London: Academic Press.

Ziegler, J. C., & Goswami, U. (2005). Reading acquisition, developmental dyslexia, and skilled reading across languages: a psycholinguistic grain size theory. *Psychological Bulletin, 131*, 3-29.

БИОГРАФИЈА

Невена (Радивоје) Јечменица рођена је 08. 07. 1988. године, у Пљевљима, Црна Гора, где је завршила Основну школу и гимназију (општи смер). Школске 2007/08. године уписала је основне академске студије на Универзитету у Београду - Факултету за специјалну едукацију и рехабилитацију, студијски програм *Логопедија*. Дипломирала је у фебруару 2012. године са просечном оценом 8,75 и стекла звање дипломираног дефектолога. По завршетку основних студија, уписала је мастер академске студије на истом факултету, на смеру *Логопедија*. Кандидаткиња је положила све испите предвиђене програмом мастер академских студија са просечном оценом 9,80, а завршни мастер рад на тему „*Аудитивне, визуелне и језичке способности код деце са дисграфијом*“ одбранила је са оценом 10.

Обавезан приправнички стаж обавила је у Основној школи за децу са сметњама у развоју „Антон Скала“ у Београду, у периоду од априла 2012. до априла 2013. године, где је била запослена до фебруара 2014. године на радном месту дипломирани дефектолог.

На *Факултету за специјалну едукацију и рехабилитацију Универзитета у Београду*, уписала је *докторске академске студије* школске 2014/2015. године, студијски програм *Специјална едукација и рехабилитација*, а у школској 2016/2017. години, одлуком Наставно научног већа Универзитета у Београду- Факултета за специјалну едукацију и рехабилитацију 29.11.2016. године, кандидаткињи је одобрен прелазак на докторске академске студије студијског програма *Логопедија*. Положила је све испите на докторским академским студијама, са просечном оценом 9,60.

На предлог *Одељења за Логопедију*, решењем Декана *Факултета за специјалну едукацију и рехабилитацију, Универзитета у Београду* од 13. 07. 2016. године изабрана је за *сарадника у звању асистента*. У звање *асистента* из уже научне области *Поремећаји језика* поново је изабрана 27. августа 2019. године.

Ангажована је у реализацији вежби на основним академским студијама на предметима: *Моторички поремећаји говора, Језички поремећаји код деце, Основи језичких поремећаја* и *Сметње у учењу.* Током школске 2018/2019 и 2019/2020 године на основним академским студијама ангажована је и у реализацији вежби на предметима *Артикулационо-фонолошки поремећаји* и *Поремећаји флуентности говора.* На мастер академским студијама учествује у реализацији вежби на предмету *Дислексија и*

дисграфија. Аутор је 31 рада. Највећи број објављених и саопштених радова кандидата директно се односи на обраду истраживачких проблема из области језичких и говорних поремећаја. Кандидаткиња је похађала неколико семинара и програма стручног усавршавања. На X Међународном научном скупу „*Специјална едукација и рехабилитација ДАНАС*“, који је одржан у Београду 25. и 26. октобра 2019. године била је ангажована као члан Организационог одбора. Служи се енглеским и руским језиком. Члан је Удружења логопеда Србије.

БИБЛИОГРАФИЈА

Рад у часопису међународног значаја верификован посебном одлуком (М24)

1. Голубовић, С., **Јечменица, Н.**, Суботић, С., Кобац, Д. (2019). Развој фонолошке свесности код деце узраста од шест до осам година. *Примењена психологија, 12*(2), 157-182. doi: 10.19090/pp.2019.2.157-182

2. Голубовић, С., Радивојевић, Н., **Јечменица, Н.** (2019). Фонолошке способности деце предшколског узраста. *Иновације у настави, 32*(3), 74-89. doi: 10.5937/inovacije1903074G

Рад у врхунском часопису националног значаја (М51)

1. Голубовић, С., **Јечменица, Н.**, Јовановић-Симић, Н., Петровић-Лазић, М. (2019). Артикулационе и фонолошке способности деце узраста од пет до седам година. *Настава и васпитање, 68*(2), 265-283. doi:10.5937/nasvas1902265G

Предавање по позиву са међународног скупа штампано у изводу (М32)

1. Голубовић, С., **Јечменица, Н.**, Кобац, Д. (2019). Слоговна свесност, препознавање риме и фонемска сегментација деце предшколског узраста. У Х. Мемишевић и М. Омеровић (Ур.), II Међународна научно-стручна конференција „*Мултидисциплинарни приступи у едукацији и рехабилитацији*“, Зборник резимеа (стр. 60), 5-7. април 2019. Сарајево: Удружење дефектолога, едукатора-рехабилитатора у Кантону Сарајева „СТОЛ“ и Педагошки факултет Универзитета у Сарајеву. ISBN 978-9926-448-06-6.

Саопштење са скупа међународног значаја штампано у целини (М33)

1. **Јечменица, Н.**, Голубовић, С. (2015). Артикулационе способности и асоцијације речи код деце са дисграфијом. У С. Николић, Д. Илић-Стошовић и М. Шћепановић (Ур.), Тематски зборник радова међународног значаја „*Актуелна дефектолошка пракса*“ (стр. 342-350), 20-21. март 2015. Зрењанин: Друштво дефектолога Војводине, Нови Сад. ISBN: 978-86-913605-7-3.

2. Шћепановић, М., **Јечменица, Н.**, Бабић, Н. (2016). Приказ књиге: Приручник о професионалној рехабилитацији и оцени инвалидитета. У М. Вантић-Тањић и М. Николић (Ур.), Тематски зборник радова VII Међународне научно-стручне конференције „*Унапређење квалитете живота дјеце и младих*“, II део (стр. 23-33), 24-26. јун 2016. Тузла: Удружење за подршку и креативни развој деце и младих и Едукацијско-рехабилитацијски факултет Универзитета у Тузли. ISSN: 1986-9889.

3. **Јечменица, Н.**, Голубовић, С. (2017). Процена способности аудитивне и визуелне перцепције код деце са дисграфичним рукописом. У А. Авдић и Л. Јунузовић-Жунић (Ур.), Тематски зборник радова VIII Међународне научно-стручне конференције „*Унапређење квалитете живота дјеце и младих*“ (стр. 497-504), 23-25. јун 2017. Аранђеловац: Удружење за подршку и креативни развој деце и младих и Едукацијско-рехабилитацијски факултет Универзитета у Тузли. ISSN 1986-9886.

4. Голубовић, С., **Јечменица, Н.**, Кобац, Д. (2018). Употреба различитих врста речи и дефинисање појмова код деце предшколског узраста. У М. Шћепановић (Ур.), Тематски зборник радова међународног значаја „*Образовање деце и ученика у инклузивним условима*“ (стр. 28-43), Нови Сад: Друштво дефектолога Војводине. ISBN: 978-86-80326-07-8.

5. Голубовић, С., **Јечменица, Н.** (2018). Неки елементи семантичког развоја код деце млађег школског узраста. У М. Николић и М. Вантић-Тањић (Ур.), Тематски зборник радова IX Међународне научно-стручне конференције „*Унапређење квалитете живота дјеце и младих*“ (стр. 307-319), 22-24. јун 2018. Харкањ, Мађарска: Удружење за подршку и креативни развој деце и младих и Едукацијско-рехабилитацијски факултет Универзитета у Тузли. ISSN: 1986-9886.

6. Голубовић, С., Губеринић, М., **Јечменица, Н.**, Живковић, З. (2019). Развијеност говора деце са церебралном парализом предшколског и млађег школског узраста. У С. Маравић, С. Николић, М. Вантић-Тањић, М. Шћепановић, З. Буквић, М. Кончар, Н. Станојковска-Трајковска и С. Славковић (Ур.), Тематски зборник радова међународног значаја „*Изузетна деца: образовање и третман-Exceptional children:education and treatment*“(стр. 34-44), јул 2019. Нови Сад: Друштво дефектолога Војводине.

7. Голубовић, С., Ђорђиевски, И., **Јечменица, Н.** (2019). Процена фонемског слуха и неких елемената фонолошке свесности код деце предшколског узраста. У С. Маравић, С. Николић, М. Вантић-Тањић, М. Шћепановић, З. Буквић, М. Кончар, Н. Станојковска-Трајковска и С. Славковић (Ур.), Тематски зборник радова међународног значаја „*Изузетна деца: образовање и третман-Exceptional children:education and treatment*“(стр. 9-22), јул 2019. Нови Сад: Друштво дефектолога Војводине.

8. Голубовић, С., **Јечменица, Н.**, Ђорђевић, В., Панић, М., Живковић, З. (2019). Процена и рана интервенција језичких поремећаја. У М. Николић и М. Вантић-Тањић (Ур.), Тематски зборник радова X Међународне научно-стручне конференције „*Унапређење квалитете живота дјеце и младих“/ „Improving the qualityy of life of children and youth*“ (стр. 19-26), 21.-23. јун 2019. Истанбул: Удружење за подршку и креативни развој деце и младих и Едукацијско-рехабилитацијски факултет Универзитета у Тузли. ISSN: 1986-9886.

9. Голубовић, С., Радивојевић, Н., **Јечменица, Н.** (2019). Фонолошка свесност код деце са неправилним изговором гласова. У В. Жунић Павловић, А. Грбовић и В. Радовановић (Ур.), 10. Међународни научни скуп „*Специјална едукација и рехабилитација данас*“, Зборник радова (стр. 155-162), 25-26. октобар 2019. Београд: Универзитет у Београду, Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију. ISBN: 978-86-6203-129-7.

10. Голубовић, С., Губеринић, М., **Јечменица, Н.**, Живковић, З. (2019). Разумљивост говора код деце са церебралном парализом у односу на степен интелектуалног функционисања и присуство епилепсије. У Х. Мемишевић и М. Омеровић (Ур.), II Међународна научно-стручна конференција „*Мултидисциплинарни приступи у едукацији и рехабилитацији*“, Зборник радова (стр. 7-19), 5-7. април 2019.

Сарајево: Удружење дефектолога, едукатора-рехабилитатора у Кантону Сарајева „СТОЛ“ и Педагошки факултет Универзитета у Сарајеву. ISSN 2637-3270.

Саопштење са међународног скупа штампано у изводу (М34)

1. **Јечменица, Н.**, Голубовић, С. (2018). Артикулационе способности и асоцијације речи код деце првог разреда. У Х. Мемишевић, С. Зечић и С. Хаџић (Ур.), I Међународна научно-стручна конференција „*Мултидисциплинарни приступи у едукацији и рехабилитацији*“, Зборник резимеа (стр. 54-55), 20-22. април 2018. Сарајево: Удружење дефектолога, едукатора-рехабилитатора у Кантону Сарајева „СТОЛ“ и Педагошки факултет Универзитета у Сарајеву. ISBN 978-9926-448-01-1.

2. Голубовић, С., **Јечменица, Н.**, Шипка, Ј. (2018). Важност држања оловке приликом писања. У Х. Мемишевић, С. Зечић и С. Хаџић (Ур.), I Међународна научно-стручна конференција „*Мултидисциплинарни приступи у едукацији и рехабилитацији*“, Зборник резимеа (стр. 42-43), 20-22. април 2018. Сарајево: Удружење дефектолога, едукатора-рехабилитатора у Кантону Сарајева „СТОЛ“ и Педагошки факултет Универзитета у Сарајеву. ISBN 978-9926-448-01-1.

3. Голубовић, С., **Јечменица, Н.**, Кобац, Д. (2018). Неправилан изговор гласова и разумљивост говора код деце предшколског узраста. У Г. Мишчевић-Кадијевић, Љ. Плазинић и Љ. Бојанић (Ур.), Међународни научни скуп „*Савремени приступи у професионалном развоју и раду васпитача и учитеља*“, Зборник резимеа (стр. 57), 25. мај 2018. Београд: Учитељски факултет Универзитета у Београду. ISBN 978-86-7849-253-2.

4. Голубовић, С., **Јечменица, Н.** (2018). Неке карактеристике читања деце са дисграфичним рукописом. У М. Шћепановић (Ур.), XIII Међународна научно-стручна конференција „*Положај и улога дефектолога данас*“, Зборник резимеа (стр. 56), 26. октобар 2018. Оџаци: Друштво дефектолога Војводине, Нови Сад. ISBN: 978-86-80326-08-5.

5. **Јечменица, Н.**, Голубовић, С., Кобац, Д. (2019). Карактеристике развојних способности деце предшколског узраста. У М. Шћепановић (Ур.), XIV Међунарнодна научно-стручна конференција „*Постојећи изазови у специјалној едукацији и рехабилитацији*“, Зборник резимеа (стр. 34-35), 21. март 2019. Суботица: Друштво дефектолога Војводине, Нови Сад. ISBN 978-86-80326-10-8.

6. Голубовић, С., Губеринић, М., **Јечменица, Н.**, Живковић, З. (2019). Неке карактеристике семантичке развијености код деце са церебралном парализом. У М. Шћепановић (Ур.), XIV Међунарнодна научно-стручна конференција „*Постојећи изазови у специјалној едукацији и рехабилитацији*“, Зборник резимеа (стр. 36-37), 21. март 2019. Суботица: Друштво дефектолога Војводине, Нови Сад. ISBN 978-86-80326-10-8.

7. Губеринић, М., Голубовић, С., **Јечменица, Н.**, Живковић, З. (2019). Функционално стање језика код деце са церебралном парализом. У Х. Мемишевић и М. Омеровић (Ур.), II Међународна научно-стручна конференција „*Мултидисциплинарни приступи у едукацији и рехабилитацији*“, Зборник резимеа (стр. 58), 5-7. април 2019. Сарајево: Удружење дефектолога, едукатора-рехабилитатора у Кантону Сарајева „СТОЛ“ и Педагошки факултет Универзитета у Сарајеву. ISBN 978-9926-448-06-6.

8. **Јечменица, Н.**, Голубовић, С., Кобац, Д. (2019). Вербално памћење код дечака и девојчица предшколског узраста. У Х. Мемишевић и М. Омеровић (Ур.), II Међународна научно-стручна конференција „*Мултидисциплинарни приступи у едукацији и рехабилитацији*“, Зборник резимеа (стр. 82), 5-7. април 2019. Сарајево: Удружење дефектолога, едукатора-рехабилитатора у Кантону Сарајева „СТОЛ“ и Педагошки факултет Универзитета у Сарајеву. ISBN 978-9926-448-06-6.

Предавање по позиву са скупа националног значаја штампано у изводу (М62)

1. Голубовић, С., **Јечменица, Н.** (2019). Артикулационе способности, фонемски слух и неки елементи фонолошке свесности код петогодишње деце. У Дани дефектолога Србије, Зборник резимеа, *Стручно-научна конференција са међународним учешћем* (стр. 50-51), 21-24. фебруар 2019. Златибор: Друштво дефектолога Србије. ISBN 978-86-84765-55-2.

Саопштење са скупа националног значаја штампано у целини (М63)

1. Голубовић, С., **Јечменица, Н.**, Кобац, Д. (2018). Изговор гласова и разумљивост говора код петогодишње и шестогодишње деце. У Г. Одовић (Ур.), Зборник радова националног научног скупа „*Методе процене у специјалној едукацији и рехабилитацији*“ (стр. 143-153), 24. децембар 2018. Београд: Универзитет у Београду, Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију. ISBN 978-86-6203-120-4.

2. **Јечменица Н.**, Голубовић, С. (2019). Анализа и синтеза гласова код деце предшколског узраста. У Ф. Еминовић и Ј. Максић (Ур.), Зборник радова националног научног скупа „*Едукативна и рехабилитациона подршка детету, породици и институцији*“ (стр. 17-22), 23. децембар 2019. Београд: Универзитет у Београду, Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију. ISBN 978-86-6203-135-8.

Саопштење са скупа националног значаја штампано у изводу (М64)

1. Голубовић, С., **Јечменица, Н.** (2018). Анализа правописног нивоа рукописа код деце са дисграфијом. У М. Цвијетић (Ур.), I научно-стручна конференција са међународним учешћем „*Специфичности образовања, васпитања и социјалне заштите особа са сметњама у развоју*“, Зборник резимеа (стр. 79-80), 2-3. новембар 2018. Кикинда: Школа за основно образовање и васпитање ученика са сметњама у развоју „6. октобар“, Висока школа струковних студија за образовање васпитача-Кикинда и Педагошки факултет-Сомбор Универзитета у Новом Саду. ISBN: 978-86-900649-0-8.

2. **Јечменица, Н.**, Голубовић, С. (2018). Развијеност неких елемената лексичких и синтаксичких способности код деце млађег школског узраста. У М. Цвијетић (Ур.), I научно-стручна конференција са међународним учешћем „*Специфичности образовања, васпитања и социјалне заштите особа са сметњама у развоју*“, Зборник резимеа (стр. 81-82), 2-3. новембар 2018. Кикинда: Школа за основно образовање и васпитање ученика са сметњама у развоју „6. октобар“, Висока школа струковних студија за образовање васпитача-Кикинда и Педагошки факултет-Сомбор Универзитета у Новом Саду. ISBN: 978-86-900649-0-8.

3. Голубовић, С., **Јечменица, Н.** (2019). Фонолошка свесност код деце првог разреда. У Дани дефектолога Србије, Зборник резимеа, *Стручно-научна конференција са међународним учешћем* (стр. 82), 21-24. фебруар 2019. Златибор: Друштво дефектолога Србије. ISBN 978-86-84765-55-2.

4. **Јечменица, Н.**, Голубовић, С. (2019). Брзина читања, број грешака и разумевање прочитаног код деце млађег школског узраста. У Дани дефектолога Србије, Зборник резимеа, *Стручно-научна конференција са међународним учешћем* (стр. 83), 21-24. фебруар 2019. Златибор: Друштво дефектолога Србије. ISBN 978-86-84765-55-2.

5. **Јечменица, Н.**, Голубовић, С., Кобац, Д. (2019). Артикулационе способности деце предшколског узраста. У И. Сретеновић и С. Потић (Ур.), VI стручно-научни скуп са међународним учешћем „*Актуелности у едукацији и рехабилитацији особа са сметњама у развоју*“, Зборник резимеа (стр. 31), 25-26. мај 2019. Београд: Ресурсни центар за специјалну едукацију. ISBN: 978-86-89713-06-0.

6. Голубовић, С., Балић, Б., **Јечменица, Н.** (2019). Изговор гласова, фонемски слух и вештина стварања појмова код деце првог разреда. У И. Сретеновић и С. Потић (Ур.) VI стручно-научни скуп са међународним учешћем „*Актуелности у едукацији и рехабилитацији особа са сметњама у развоју*“, Зборник резимеа (стр. 38), 25-26. мај 2019. Београд: Ресурсни центар за специјалну едукацију. ISBN: 978-86-89713-06-0.

УНИВЕРЗИТЕТ У БЕОГРАДУ

ФАКУЛТЕТ ЗА СПЕЦИЈАЛНУ

ЕДУКАЦИЈУ И РЕХАБИЛИТАЦИЈУ

ЛИЧНИ ПОДАЦИ КАНДИДАТА ЗА ИЗРАДУ ДОКТОРСКЕ ДИСЕРТАЦИЈЕ

ИМЕ (ИМЕ ЈЕДНОГ РОДИТЕЉА) И ПРЕЗИМЕ **Невена (Радивоје) Јечменица**
Датум, место, општина и држава рођења **08.07.1988. Пљевља, Црна Гора**
Место сталног боравка, општина, држава **Београд, општина Звездара, Србија**
Место година и назив завршеног факултета **2007-2012** године- Основне академске студије, студијски програм *Логопедија*, Универзитет у Београду, Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију **2012-2013** године- Мастер академске студије, студијски програм *Логопедија*, Универзитет у Београду, Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију **2016-** - Докторске академске студије, студијски програм *Логопедија*, Универзитет у Београду, Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију
Занимање **Логопед**
Радна организација у којој је запослен, место и адреса **Сарадник у звању асистента на Одељењу за логопедију, Универзитета у Београду, Факултета за специјалну едукацију и рехабилитацију** **Адреса: Високог Стевана 2, Стари град, Београд**

ПОТПИС КАНДИДАТА:

УНИВЕРЗИТЕТ У БЕОГРАДУ
ФАКУЛТЕТ ЗА СПЕЦИЈАЛНУ
ЕДУКАЦИЈУ И РЕХАБИЛИТАЦИЈУ

САГЛАСНОСТ МЕНТОРА

ИМЕ И ПРЕЗИМЕ **Др Славица Голубовић**
ЗВАЊЕ И ДАТУМ ИЗБОРА **Редовни професор (одлука ННВ Дефектолошког факултета број 30/15 од 05.03.1998. године и сагласност Универзитета- Стручног већа за медицинске науке број 21/10-2 одржаног 31.03.1998. године, одлука 01.04.1998. године)**
НАЗИВ УСТАНОВЕ У КОЈОЈ ЈЕ ИЗАБРАН У ЗВАЊЕ И УЖА НАУЧНА ОБЛАСТ **Универзитет у Београду, Дефектолошки факултет, ужа научна област Логопедија**
УСТАНОВА У КОЈОЈ ЈЕ ЗАПОСЛЕН **Универзитет у Београду, Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, ужа научна област Поремећаји језика**
ПРЕЗИМЕ И ИМЕ КАНДИДАТА **Невена (Радивоје) Јечменица**
НАЗИВ ТЕМЕ **Металингвистичка свесност код деце са развојним језичким поремећајем**
УЖА НАУЧНА ОБЛАСТ **Поремећаји језика**
САГЛАСНОСТ

И З Ј А В А

Потписани/а **Невена Јечменица**

Број уписа **2016/5033**

И З Ј А В Љ У Ј Е М

да предложена тема докторске дисертације под насловом **„МЕТАЛИНГВИСТИЧКА СВЕСНОСТ КОД ДЕЦЕ СА РАЗВОЈНИМ ЈЕЗИЧКИМ ПОРЕМЕЋАЈЕМ“** није предложена на другој високошколској установи у земљи или иностранству.

У Београду, 03. 03. 2020. **Потпис:**