

Utjecaj socioekonomskog statusa roditelja na pragmatičke vještine školske djece

Šešelja, Lucija

Master's thesis / Diplomski rad

2021

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, Faculty of Education and Rehabilitation Sciences / Sveučilište u Zagrebu, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:158:546010>

Rights / Prava: [In copyright](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2022-05-24**



Repository / Repozitorij:

[Faculty of Education and Rehabilitation Sciences - Digital Repository](#)



Sveučilište u Zagrebu
Edukacijsko – rehabilitacijski fakultet

Diplomski rad

Utjecaj socioekonomskog statusa roditelja na pragmatičke vještine
školske djece

Lucija Šešelja

Zagreb, rujan, 2021.

Sveučilište u Zagrebu
Edukacijsko – rehabilitacijski fakultet

Diplomski rad

Utjecaj socioekonomskog statusa roditelja na pragmatičke vještine
školske djece

Lucija Šešelja

prof. dr. sc. Marijan Palmović

Zagreb, rujan, 2021.

Izjava o autorstvu rada

Potvrđujem da sam osobno napisala rad *Utjecaj socioekonomskog statusa roditelja na pragmatičke vještine školske djece* i da sam njegova autorica.

Svi dijelovi rada, nalazi ili ideje koje su u radu citirane ili se temelje na drugim izvorima jasno su označeni kao takvi te su adekvatno navedeni u popisu literature.

Ime i prezime: Lucija Šešelja

Mjesto i datum: 15.9.2021.

Zahvala

Zahvaljujem mentoru prof. dr. sc. Marijanu Palmoviću na svesrdnoj podršci, ohrabrenjima i korisnim smjernicama prilikom pisanja ovog preglednog rada. Opet bih Vas izabrala.

Zahvaljujem roditeljima i sestri što su mi od malena vjetar u leđa.

Zahvaljujem dvjema najboljim prijateljicama jer su sa mnom 'gurale' kroz ovaj stresan završni period najljepšeg dijela života - studiranja. Zsigurno nije slučajnost što sve tri u isto vrijeme stječemo diplomu života.

Utjecaj socioekonomskog statusa roditelja na pragmatičke vještine školske djece

Lucija Šešelja

Prof. dr. sc. Marijan Palmović

Sveučilište u Zagrebu, Edukacijsko – rehabilitacijski fakultet, Odsjek za logopediju

Sažetak rada

Visina socioekonomskog statusa u obitelji u određenoj mjeri utječe na budući život djeteta, smjer u kojem će dijete ići, uspjeh koji će ostvariti te status koji će postići u društvu.

Socioekonomski status (SES), najčešće definiran kao varijabla koja podrazumijeva stupanj obrazovanja, status u društvu povezan sa zanimanjem i materijalno stanje (Kohn, 1963; prema Hoff, 2006), najčešće je istraživani konstrukt u društvenim znanostima. S druge strane, istraživanja pragmatike, u odnosu na druge jezične discipline, posebno su izazovna zbog neusklađenosti postojećih definicija, kao i problema utvrđivanja granica pragmatičkih teškoća u odnosu na druge aspekte jezika i razvoja (Bishop, 2002). Cilj je ovog diplomskog rada dati temeljit pregled koliko i na koji način socioekonomski status roditelja (skrbnika) utječe na pragmatičke vještine školske djece. S obzirom na činjenicu kako je jezik vještina koju dijete usvaja od rođenja, logična je pretpostavka kako socioekonomski status (SES) ima utjecaja na razvoj pragmatike. Unatoč tome, teško je razgraničiti utjecaj koji SES ima na ranu i predškolsku dob te na školsku dob. Postavlja se pitanje jesu li pragmatičke vještine u školskoj dobi u većoj mjeri već određene prije polaska u školu pa se kao takve nastavljaju u školi, ili su školska djeca ipak i dalje pod značajnim utjecajem roditeljskih zanimanja, prihoda i obrazovanja. Dosadašnja istraživanja ukazuju na to kako djeca koja dolaze iz obitelji nižeg socioekonomskog statusa postižu niže rezultate na jezičnim testiranjima od djece koja dolaze iz obitelji višeg SES-a.

Uzevši u obzir ASHA-inu definiciju iz 2005. godine koja definira pragmatiku kao uporabu jezika za različite svrhe, prilagodbu jezika zahtjevima situacije i/ili sugovornika te poštivanje pravila konverzacije, radom će se pokušati shvatiti uzročno-posljedična veza SES-a i djetetove atipične uporabe jezika. S obzirom na nesustavnost istraživanja oba koncepta (SES, pragmatika), malo je istraživanja na ovu temu. Ideja je dati zaključke o utjecaju SES-a na djecu tipičnog razvoja, izuzevši djecu s poremećajem iz autističnog spektra, poremećajem socijalne komunikacije i nespecificiranim komunikacijskim poremećajem. Razmotrit će se koji specifični čimbenici rizika potiču djetetove poteškoće s pravilima u komunikaciji. Osim toga, proučit će se kako roditeljski socioekonomski status utječe na opći razvoj djeteta, što, u konačnici, uključuje i djetetova akademska postignuća. Rezultati istraživanja SES-a mogu se koristiti kao polazište za prikladne intervencije stručnih suradnika u školi.

Ključne riječi: socioekonomski status, jezik, pragmatika, razvoj pragmatike, intervencije, nesustavnost istraživanja

The effects of parental socioeconomic status on school children's pragmatic skills

Lucija Šešelja

Marijan Palmović, Professor

University of Zagreb, Faculty of Education and Rehabilitation Sciences, Department of Speech and Language Pathology

Abstract

The level of family's socio-economic status to a certain extent surely affects child's future life, the direction in which the child could go, the success and the status he will achieve.

Socioeconomic status (SES), most commonly defined as a variable that implies degree of education, occupation-related status in society, and material status (Kohn, 1963; according to Hoff, 2006) is the most frequently researched construct in the social sciences. On the other hand, research on pragmatics, in relation to other language disciplines, is particularly challenging due to the inconsistency of existing definitions, as well as the problem of determining the boundaries of pragmatic difficulties in relation to other aspects of language and development (Bishop, 2002). The aim of this thesis is to give a thorough overview of how much and in what way the socio-economic status of parents (guardians) affects the pragmatic skills of school children. Given the fact that language is a skill that a child acquires from birth, it is a logical assumption that socioeconomic status (SES) has an impact on the development of pragmatics. Nevertheless, it is difficult to distinguish the impact that SES has on early and preschool age and on school age. The question arises as to whether pragmatic skills at school age are largely already determined before starting school and as such continue in school, or whether school children are still significantly influenced by parental occupations, income and education. Research to date indicates that children coming from families of lower socioeconomic status score lower on language tests than children coming from families of higher SES.

Taking into account ASHA's definition, which defines pragmatics as the use of language for different purposes, adapting language to the requirements of the situation and / or interlocutors and respecting the rules of conversation, the aim is to understand the cause-and-effect relationship of SES and child atypical use of language. Given the unsystematic research of both concepts (SES, pragmatics), there is little research on this topic. The idea is to draw conclusions about the impact of SES on children of typical development, excluding children with autism spectrum disorder, social communication disorder, and unspecified communication disorders. The question also arises as to which specific risk factors trigger child's difficulties with communication rules. In addition, it will be mentioned how parental socioeconomic status affects a child's overall development, which, ultimately, includes the child's academic achievement. The results of the SES research can be used as a starting point for appropriate interventions by professional associates in the school.

Key words: socioeconomic status, language, pragmatics, development of pragmatics, interventions, unsystematic research

SADRŽAJ

1. UVOD	1
2. O JEZIKU.....	3
2.1. Čimbenici koji utječu na razvoj jezika	4
3. O PRAGMATICI	6
3.1. O pragmatiki u jezičnom usvajanju	7
3.2. Patologija.....	8
3.2.1. Poremećaji socijalne komunikacije	10
3.2.2. Poremećaji iz spektra autizma	10
3.3. O razvoju pragmatike	11
3.4. O tome kako i zašto procjenjivati pragmatiku?	14
4. O SOCIOEKONOMSKOM STATUSU	16
4.1. O utjecaju socioekonomskog statusa na cjelovitost razvoja školske djece	18
4.2. O utjecaju socioekonomskog statusa roditelja na mentalno zdravlje djece.....	21
4.3. O utjecaju socioekonomskog statusa na roditeljski odgoj.....	22
5. O UTJECAJU SOCIOEKONOMSKOG STATUSA NA PRAGMATIČKE VJEŠTINE ŠKOLSKE DJECE.....	22
5.1. O utjecaju socioekonomskog statusa na pojedinačne pragmatičke vještine.....	23
5.1.1. SES i preporučavanje	23
5.1.2. SES i teorija uma	24
5.1.3. SES i odnos s vršnjacima	24
5.1.4. SES i govor usmjeren djetetu, majčinski govor	25
5.1.5. SES i združena pažnja	25
6. PRAGMATIKA KOD DJECE SA SLIČNIM JEZIČNIM 'INPUTOM' RODITELJA	25
7. VAŽNOST INTERVENCIJA	26
8. ZAKLJUČAK	28
9. LITERATURA.....	30

1. UVOD

Odrastanjem djeteta „odrasta“ i njegovo znanje o jeziku – znanje kako riječi, iz sve bogatijeg rječnika, koristiti u određenim društvenim kontekstima te kako se komunikacijski prilagoditi određenim situacijama. Razvoj socijalnih vještina u pozadini pragmatike, jezične discipline u fokusu ovog rada, iznimno je važan što za socijalni, što za akademski uspjeh djeteta. S obzirom na činjenicu da dijete od samog rođenja iznimno brzo „skenira“ za koje funkcije i kojim sredstvima roditelji komuniciraju, nije pogrešno zaključiti kako, ukoliko roditelj nižeg socioekonomskog statusa, ne komunicira na "prirodan" način (preopterećen drugim životnim pitanjima), dijete može od malena učiti pogrešne obrasce ponašanja i komuniciranja.

Iako dugo zapostavljen kao društveno ključna tema, socioekonomski status ipak sve više zaokuplja pozornost istraživača i lingvista, i to s razlogom. Evidentan je njegov utjecaj na odgojni stil roditelja, a upravo je odgojna funkcija jedna od najvažnijih funkcija obitelji. Jedan od uvjeta za njeno ostvarenje su i povoljni materijalni uvjeti obitelji. Obitelj ima glavnu ulogu u učenju komunikacije kod djeteta, zato što djeca znanja o komunikaciji stječu putem interakcije s članovima obitelji (Lebedina-Manzoni, Delić i Žižak, 2001).

Ovaj će pregledni rad pokušati dati dovoljno dobar pregled na temu utjecaja socioekonomskog statusa na pragmatičke vještine školske djece, unatoč činjenici kako su oba koncepta (SES, pragmatika) istraživana nesustavno i s neujednačenim kriterijima, zbog čega je teško zaključivati o stvarnom utjecaju socioekonomskog statusa i ekonomskih (ne)prilika roditelja na koji god predmet interesa. Zbog nesustavnosti istraživanja, pokušat će se što detaljnije analizirati svaki koncept za sebe. Definirat će se jezik općenito te posljedično pragmatika, kao jezična disciplina oko čije se jedinstvene definicije lingvisti već desetljećima ne mogu složiti. Dat će se sustavni pregled razvoja pragmatike od rođenja pa sve do adolescentske dobi, sukladno dokazanoj tvrdnji da se pragmatičke vještine razvijaju kroz cijeli život. Kako je SES jedan od najistraživanijih konstrukata u društvenim znanostima, ponudit će se pregled njegova utjecaja na opći razvoj (školske) djece, a potom će se pokušati navesti utvrđene spoznaje po pitanju utjecaja SES-a na konkretno pragmatičke sposobnosti djece školske dobi. S obzirom na manjak istraživanja o toj problematici, u radu će se istaknuti dio o nedostacima u istraživanju (engl. *research gap*). Sukladno tome, ići će se u smjeru promatranja utjecaja SES-a na par pojedinačnih pragmatičkih

vještina. Zaključno će se iz rada izvesti zaključci je li djeci siromašnijih roditelja potrebna dodatna potpora kroz školovanje te na koji im se način, ukoliko je potrebno, može izaći u susret kako bi bila ravnopravnija svojim vršnjacima koji su po pitanju obiteljske pozadine u boljoj startnoj poziciji.

2. O JEZIKU

'*Ta čudesna pojava koja je istovremeno i organ i sistem i tvorevina i uzrok i posljedica i apstrakcija i materija*', kako govori o jeziku Tijana Ašić (2012) u svojoj knjizi *Nauka o jeziku*, citat je koji dovoljno ističe svu sadržajnost jezika zbog koje se istraživači, ponajviše lingvisti, nalaze pred izazovom pružanja sažete definicije jezika. Logopede, općenito, ponajviše zanima jezik kao predmet lingvistike. Hržica i Peretić (2015) jezik su opisale kao sustav koji se sastoji od niza simbola s određenim značenjem i niza pravila kojima te simbole povezujemo. Spomenutima pravilima i simbolima ne povezuju se samo riječi, već i cjeline manje i veće od riječi. Upravo su te razine, prema Hržici i Peretić (2015), ono što jezik čini tako moćnim i vrijednim sredstvom. Jedna od tih razina, odnosno jezičnih sastavnica, jest i pragmatika. Dok se sintaksa, morfologija i semantika bave značenjima koncepata i odnosima između riječi, pragmatika proučava aspekte značenja iskaza koji ovise o kontekstu i komunikacijskim namjerama govornika (Yule, 2010).

Zašto uopće govorimo o jeziku kao takvom? Unatoč tome što većina ljudi na svijetu, mahom govornici nekog jezika, ne promišljaju o važnosti ili definiciji jezika, niz znanstvenika izluđuje pitanje može li se išta naučiti, a da nije kodirano jezikom (Harris, 2013; prema Hržica & Peretić, 2015).

Zrinka Jelaska (2005) jezik opisuje kao jedinstvenu ljudsku pojavu i apstraktan sustav znakova koji poglavito služi za sporazumijevanje, iako ima i brojne druge uloge, poput poimanja svijeta, sredstva djelovanja, sredstva stvaranja, sredstva poistovjećivanja itd. U jednom od svojih radova napominje kako se jezikoslovci slažu da je jezik sustav znakova koji se ostvaruje različitim jezičnim djelatnostima – od čega u jednostavne spadaju: primanje (slušanje, čitanje) i proizvodnja (govorenje i pisanje), a u složene: međudjelovanje (razgovaranje, dopisivanje) i posredovanje (usmeno i pismeno prevođenje). Svaka se od tih jezičnih djelatnosti, navodi Jelaska, temelji na jezičnom znanju u ljudskom umu. Međutim, u novije se doba od jezika odvaja njegova glavna svrha – sporazumijevanje. Za taj novi kut gledanja na jezik i uvođenje pojma kompetencije u područje lingvističkog diskursa zaslužan je Chomsky (1965), jezikoslovac koji je prvi istaknuo razliku između jezične sposobnosti (engl. *competence*) i jezične izvedbe (engl. *performance*), stvarne uporabe jezika u konkretnoj situaciji. Za razliku od "jezične kompetencije" Noama Chomskog, niz autora, među kojima se ističe D. Hymes, smatra da " ...nije dovoljno poznavati samo

jezični sustav, već valja poznavati jezik kao akciju. Treba se znati njime koristiti i u društvenom kontekstu" (Vrhovac, 2001). Hymes u tom smislu formira termin "komunikacijske kompetencije": nije toliko važno što govornik/slušatelj *zna*, nego što s tim znanjem *može*. Njegove su ideje, prema Vrhovac (2001), proširene od strane Canale i Swain, podijelivši komunikacijsku kompetenciju na tri sastavnice: a) gramatičku (poznavanje riječi (leksičkih jedinica) te fonološka, morfološka, sintaksna i rečenično-gramatička pravila), b) društveno-jezičnu (sociolingvističku; poznavanje odnosa između upotrebe jezika i nejezičnog (sociokulturnog i diskursnog) konteksta) i c) strategijsku sposobnost koja se odnosi na verbalna i neverbalna sredstva za ostvarenje komunikacije.

2.1. Čimbenici koji utječu na razvoj jezika

Ono što je, s razlogom, u fokusu istraživača već desetljećima su čimbenici koji utječu na jezični razvoj djeteta. Postavljaju se pitanja što sve omogućuje djetetu da razvije jezik kakav čujemo kod odraslih izvornih govornika nekog jezika, kao i pitanje što uzrokuje različitosti u brzini i načinu razvoja jezika koje potencijalno dovode do razvojnih odstupanja. Istraživači (Eriksson i sur., 2011; Korpilahti i sur., 2016; Bishop i sur., 2016; prema Rudolph i Leonard, 2016) se slažu da se ti čimbenici, iako još nedovoljno istraženi, mogu podijeliti na unutarnje i vanjske. Pod unutarnje tako spadaju genetski i biološki čimbenici (genetika, prematuritet, gestacijska dob u vrijeme poroda), kognitivni čimbenici (radno pamćenje sa svojim sastavnicama – središnjim izvršiteljem, fonološkom petljom, vizuoprostornom crtankom i epizodičkim spremnikom, dugoročno pamćenje) te obilježja ličnosti i ponašanja (temperament djeteta), a pod vanjske spada, između ostalog, socioekonomski status.

Poznato je kako su prve tri godine života najintenzivnije za jezično-govorni razvoj djeteta. Prema Šego (2009) na jezičnu kompetenciju djece i jezično-govorni razvoj utječu različiti čimbenici: urođene sposobnosti, razvijen govorni i slušni aparat, društveno okruženje (interakcija s odraslima i vršnjacima), mediji i dječja samoaktivnost. Dijete uspješno razvija svoje potencijale u intelektualno poticajnoj i emocionalno zdravoj sredini, u ozračju razumijevanja i ljubavi.

Da bi dijete lakše usvojilo govor, važno je stvarati različite komunikacijske situacije. Djeca koja vokalno komuniciraju i koju odrasli potiču na razgovor pokazuju višu razinu jezičnog razvoja. Smanjena učestalost spomenutoga komunikacijskog čina može rezultirati djetetovim zaostajanjem

u razvoju. Mediji također igraju važnu ulogu u poticanju jezično-govornog razvoja djece. Kvalitetni crtani filmovi, televizijske emisije, videoigre i računalne igre mogu prenositi znanja i pozitivno djelovati na razvoj dječje komunikacijske kompetencije. Ovdje treba uzeti u obzir kako krajnost u vidu prevelikog izlaganja medijskim sadržajima može negativno utjecati na dječji jezično-govorni razvoj.

S obzirom da se mnogi stručnjaci slažu kako je upravo razdoblje od rođenja do šeste, odnosno sedme godine života, do djetetova polaska u školu, temelj kulture govorenja, čitanja i pisanja, nije pogrešno zaključiti kako socioekonomski status roditelja zasigurno utječe na jezično-govorni razvoj djeteta. Činjenica je da djeca koja odrastaju u siromašnijem okruženju i s roditeljima koje muče drugačije brige nego dobro stojeće roditelje, moraju izvući 'deblji' kraj kad se radi o jeziku, pa i pragmatici. Spomenuto je kako na jezik utječe poticanje odrasle osobe na razgovor te kvalitetni medijski sadržaji. Roditelj koji cijelo vrijeme brine o tome da su kod djeteta zadovoljene osnovne potrebe (stambeno pitanje, hrana i sl.) nema vremena biti u konstantnoj komunikaciji s djetetom i nema mogućnosti djetetu dati neki medijski sadržaj koji bi ga pripremio za buduće govorne i komunikacijske kompetencije. Slabije obrazovani roditelji i roditelji s manjim prihodima nerijetko se, zbog okolnosti, manje brinu za svoju djecu. Einon (2005), prema Šego (2009), spominje kako odrastanje djeteta u obitelji bez roditeljske brige može dovesti do zaostajanja u mentalnom i govornom razvoju djeteta (danas su takva djeca poznata kao odgojno zapuštena djeca).

3. O PRAGMATICI

Sagledavajući činjenicu kako se sintaksa, morfologija i fonologija smatraju temeljnim jezičnim disciplinama (jer opisuju načine povezivanja jezičnih simbola), ne čudi kako je pragmatika jedan od najzanemarivanijih i najneistraženijih konstrukata u jeziku. Djelomično je to iz razloga što, kako spominje Palašić (2018) u svom stručnom radu 'Pragmatika u gramatici Ive Pranjkovića', pragmatika, poznata i kao pragmalingvistika, nema jedinstvenu definiciju, a njezina se neodređenost/neodredivost proteže do te mjere da neki autori (npr. Bar-Hillel, May i dr.) njezino područje bavljenja nazivaju *pragmatičkim košem za otpatke*. Palašić to objašnjava na način da se *"pragmatici pripisuje sve ono što se nalazi izvan dosega isključivo strukturnim pristupima limitiranih jezičnih disciplina i što se zbog nemogućnosti provođenja empirijske provjere dugo vremena "bacalo u koš" te se doslovno smatralo neznanstvenim"*.

Naziv pragmatika izvorno je nastao u sklopu semiotičke teorije Charlesa Morrisa iz 1983. godine, u sklopu koje je američki semiotičar postulirao pragmatiku kao treću dimenziju opisa jezičnog znaka, uz sintaksu i semantiku. Sažeto govoreći, pragmatika je prva jezična disciplina koja je u obzir uzela odnos između jezičnog znaka i njegova korisnika. Znakovi, u smislu pragmatike, ne odnose se na fizičke znakove, već na suptilne pokrete, geste, ton glasa i govor tijela koji često prate govor. To je potrebno naglasiti kao dio jednostavne i lako shvatljive definicije pragmatike autora Yule i Widdowson (1996), prema Hržica i Peretić (2015) – pragmatika je, prema spomenutoj definiciji, način oblikovanja poruke s obzirom na kontekst. Način na koji ćemo poruku organizirati uvelike ovisi o osobi, vremenu, mjestu i okolnostima prenošenja poruke. Osim potrebe za procjenom znanja sugovornika, potrebno je pri oblikovanju poruke uzeti u obzir i socijalni status primatelja poruke, što podrazumijeva način obraćanja sukladno društvenim odnosima (pr. ne obraćamo se na isti način učitelju i članu uže obitelji).

ASHA (Američka udruga za govor i slušanje, engl. *American Speech Language Hearing Association*) pragmatiku definira kao uporabu jezika u socijalnim interakcijama koja uključuje tri, kako kažu, komunikacijske vještine:

- a) uporabu jezika za različite svrhe (pozdravljanje, davanje informacija, zahtijevanje, obećavanje, traženje informacija...)

- b) prilagodbu jezika zahtjevima situacije i/ili sugovornika (pr. na drugačiji način se obraćamo djetetu no odraslome, dajemo dovoljno informacija nekome tko je neupućen u temu razgovora, mjesto gdje se nalazimo određuje komunikaciju...)
- c) poštivanje pravila konverzacije i pripovijedanja (kroz pričanje priča, prepričavanje knjiga, filmova, opisivanje dana; pravila koja se tiču razmjena u konverzaciji (engl. *turn-taking*), ustrajanja na započetoj temi, uvođenja teme u razgovor, pojašnjavanja kod nesporazuma...)

Osim gore navedenog, ASHA spominje i pravila o uporabi neverbalnih znakova u komunikaciji, kao na primjer o razmaku između sugovornika, facijalnoj ekspresiji i kontaktu očima. Zbog čitave palete pravila, radi se o jezičnoj disciplini koja uvelike ovisi o jezičnim i kulturološkim oscilacijama. Nastavno na ovu činjenicu, moguće je povući paralelu s temom ovog rada - korelacija socioekonomskog statusa roditelja i pragmatičkih vještina školske djece, o čemu će se više govoriti u narednim poglavljima.

Pragmatika je, kako piše i David Lodge u svom romanu *Rajski vjesnik* 1991. godine, potreba jer ljudima daje "*potpuniji, dublji i općenito razumniji prikaz ponašanja ljudskog jezika*". Bez pragmatike, često nismo sigurni u kontekst govorne situacije u kojoj osoba koristi jezik s određenom namjerom kao instrumentom djelovanja.

Jedinstvenost pragmatike je u tome što, kako ističu Ivšac i Gaćina (2007), primjereno vladanje morfologijom, sintaksom i drugim jezičnim sastavnicama nije dostatno za učinkovitost komunikacije u situacijskom i socijalnom kontekstu. Za svrsishodnu komunikaciju poželjno je da govornik razumije vlastite namjere, kao i namjere sugovornika, te da je u mogućnosti nesvjesno, a točno integrirati različite podatke tijekom razgovora.

3.1. O pragmatici u jezičnom usvajanju

Kako objašnjavaju Hržica i Peretić (2015), pravila pragmatike usvajaju se postupno i više ovise o usvojenosti mnogih drugih znanja kao što su znanja o društvenim odnosima, mogućnost procjene znanja određene osobe ili znanje o prikladnim načinima ponašanja u određenim situacijama. Postoje mnoge situacije u kojima roditelji prepričavaju kako je njihovo dijete u toj ranoj dobi nesmotreno prokomentiralo, na primjer, nečiji fizički izgled. To se manjoj djeci, do kraja predškolske dobi, još i tolerira, ali kasnije, u školskoj dobi, očekuje se od učenika da zna načine kako prikladno oblikovati jezičnu poruku.

Pragmatička kompetencija uključuje podjednako urođene sposobnosti, kao i one usvojene u procesima socijalizacije (Taguchi, 2009).

3.2. Patologija

Komunikacijski poremećaji dijagnostička su kategorija koja se u užem smislu odnosi na teškoće u području pragmatike ili socijalne uporabe jezika i komunikacije, a manifestira se kroz deficite u razumijevanju i slijeđenju socijalnih pravila verbalne i neverbalne komunikacije, deficite u prilagodbi potrebama slušača ili situacije i deficite u slijeđenju pravila konverzacije ili pripovijedanja (Blaži, 2016). Poremećaji iz spektra autizma, kao i poremećaji socijalne komunikacije (PSK) dio su dijagnostičke kategorije komunikacijskih poremećaja. Blaži (2016) navodi kako bez usvojenosti temeljnih preduvjeta koji se odnose na želju za uspostavljanjem interakcije s drugim osobama, svjesnost da svojim ponašanjem možemo utjecati na druge osobe, intenciju da to i učinimo te uporabom sredstava kojima možemo ostvariti svoju (komunikacijsku) namjeru, a to mogu biti signali, geste, znakovi i konačno riječi, komunikacija se neće moći ostvariti.

DSM-5 donosi dosta promjena s obzirom na prijašnje dijagnostičke kategorije te razlikuje komunikacijski poremećaj od poremećaja iz spektra autizma (F84.0). Unutar opisa komunikacijskog poremećaja, DSM-5 navodi dva poremećaja koja se doista i odnose isključivo na komunikacijsku domenu, a to su: socijalni (pragmatički) komunikacijski poremećaj (F80.89) i nespecificirani komunikacijski poremećaj (F80.9). Pri tome je socijalni (pragmatički) komunikacijski poremećaj definiran prisustvom teškoća u području pragmatike ili socijalne uporabe jezika i komunikacije, a manifestira se kroz deficite u razumijevanju i slijeđenju socijalnih pravila verbalne i neverbalne komunikacije, deficite u prilagodbi potrebama slušača ili situacije i deficite u slijeđenju pravila konverzacije ili pripovijedanja (Blaži, 2016). Sve navedeno, prema DSM-5, značajno ograničava učinkovitu komunikaciju i razvijanje socijalnih odnosa te utječe na mogućnosti socijalnog uključivanja i akademska postignuća. Nespecificirani komunikacijski poremećaj (F80.9) odnosi se na situacije u kojima zbog nejasno izdiferenciranih simptoma iz socijalnog komunikacijskog poremećaja, ali postojanja značajnih odstupanja u socijalnom funkcioniranju, dijagnostičar nije sasvim siguran kojoj bi se dijagnostičkoj kategoriji priklonio.

Poremećaj iz spektra autizma, prema DSM-5, izlazi iz dijagnostičke kategorije komunikacijskih poremećaja. Glavno obilježje diferencijalne dijagnostike između PSA i socijalnog (pragmatičkog)

komunikacijskog poremećaja predstavlja postojanje ili odsustvo ponavljajućih, stereotipnih obrazaca ponašanja i ograničenih i repetitivnih interesa, pri čemu njihovo postojanje upućuje na PSA.

Jedan od razloga koji leže u pozadini problematike kontradiktornih i nesustavnih nalaza istraživanja pragmatike jest taj što pragmatičke teškoće mogu biti dio zasebnog poremećaja ili dio kliničke slike poremećaja poput poremećaja iz spektra autizma, Downovog sindroma, Williamsovog sindroma, poremećaja pažnje, cerebralne paralize, oštećenja sluha, neurorazvojnih poremećaja i drugih (O'Neill, 2014).

Kod djece tipičnog razvoja, komunikacija se, u toj ranoj dobi, razvija usporedo s razvojem motorike, jezika te adaptivnog i kognitivnog funkcioniranja. Ako postoji disparitet između razvoja socijalnih vještina i općeg razvoja, objektivnom i kompetentnom stručnjaku to podrazumijeva 'alarm' za razmatranje poremećaja u komunikaciji. Kašnjenje u komunikacijskom razvoju obično se manifestira nedostatkom ili smanjenom potrebom za socijalnim i emocionalnim reciprocitetom, odnosno smanjenom potrebom za povezivanjem s drugim osobama te dijeljenjem svojih osjećaja i misli s drugima (Johnson, 2008). Ovdje je bitno napomenuti kako, na primjer, i djeca s motoričkim oštećenjima ili oštećenjima sluha imaju teškoće u komunikaciji. Međutim, ono što radi bitnu razliku između djece u fokusu ovog rada i netom spomenute djece činjenica je kako djeca s motoričkim oštećenjima i oštećenjima sluha koriste razne strategije u vidu kontakta očima, facijalnih ekspresija i gesti kako bi se socijalno povezali s ljudima iz svoje okoline. U ovom radu, naglasak je na djeci koja imaju sve preduvjete da normalno ostvaruju komunikaciju s okolinom, ali postoji deficit u socijalno-emocionalnoj uzajamnosti.

Radi boljeg razumijevanja tematike, nije na odmet spomenuti i ASHA-ine osnovne pokazatelje teškoća u pragmatiki:

- a) malo raznolikosti u uporabi jezika
- b) nekoherencija tijekom konverzacije, prelaženje s teme na temu
- c) neorganizirano prepričavanje
- d) siromašniji rječnik i agramatičnost.

Filipek, Accardo, Ashwal i sur. (2000) i Blaži (2015), prema Blaži (2016), spominju parametre pomoću kojih već u ranoj dobi djeteta možemo zaključivati radi li se o urednom ili narušenom

komunikacijskom ili socijalnom obrascu – uspostavljanje kontakta očima, združivanje pažnje (dijeljenje i usmjeravanje), facijalna ekspresija, namjerna i svrhovita uporaba komunikacijskih sredstava (rane geste, gesta pokazivanja, vokalizacija, riječi), odazivanje na ime, razumijevanje jednostavnih riječi ili fraza, pokazivanje interesa za različite igračke, funkcionalna (kasnije i simbolička) igra... U praksi je pritom potrebno imati na umu da odstupanja u domeni socijalne komunikacije (pragmatike) mogu biti posljedica usporenog kognitivnog razvoja, odnosno intelektualnih teškoća. Ono što razlikuje te dvije kategorije je manji stupanj želje za gledanjem u drugu osobu i manja odgovorljivost na ime kod djece s teškoćama u socijalnoj domeni (Osterling, J.A., Dawson, G., Munson, J.A., 2002).

3.2.1. Poremećaji socijalne komunikacije

Rapin i Allen (1983), prema McTear, Conti-Ramsden (1992), prvi opisuju skupinu djece sa *semantičko-pragmatičkim sindromom* za koju se danas, sustavnim pregledom recentne literature i tada opisanih simptoma, može reći da imaju neki vid poremećaja socijalne komunikacije. Opisana djeca su relativno dobro vladala formalnim aspektima jezika (fonologijom i sintaksom), ali konverzacija s drugima, uključujući njihove vršnjake, nije bila uobičajena – nerijetko su ubacivali neobične iskaze čime su prekidali uobičajeni tijek razgovora, otežano su pratili diskurs, tangencijski su odgovarali na pitanja te su se činili nesvjesnima potreba konverzacijskih partnera (Bishop i sur., 2000).

3.2.2. Poremećaji iz spektra autizma

Još jedna dijagnostička kategorija koja ulazi u domenu pragmatike su poremećaji iz spektra autizma (PSA). Ovaj neurorazvojni poremećaj pokriva spektar kojim su obuhvaćene teškoće od blagih pa sve do onih težih. Prema ASHA-i, teškoće su vidljive u socijalnim interakcijama, socijalnoj kogniciji, pragmatici i obradi jezika. Govoreći o tzv. autizmu, primjereno je spomenuti teoriju uma (engl. *theory of mind*) koja, prema Premacku i Woodruffu (1978) označava sposobnost:

- a) pripisivanja mentalnih stanja (misli, osjećaja, vjerovanja, znanja, iskustava, motivacije, želja, namjera) sebi i drugima
- b) razumijevanja da drugi imaju mentalna stanja drukčija od vlastitih
- c) upotrebe tih mentalnih stanja u objašnjenju i predviđanju vlastitog i tuđeg ponašanja.

Osobe s PSA-om pokazuju značajne teškoće u teoriji uma (Tarbox i sur., 2014).

Što uopće podrazumijevamo pod pragmatičkim teškoćama školske djece? Bakota (2010) spominje osnovna pravila govorne pragmatike poput čekanja reda za javljanje, neupadanje u riječ dok drugi govore, upravljanje jačinom glasa i sl.

Potrebno je naglasiti kako, gledajući utjecaj SES-a na pragmatičke vještine školske djece, nisu u fokusu nabrojane dijagnostičke kriterije, s obzirom na činjenicu kako SES, dokazano, ne uzrokuje autizam i sl. poremećaje spomenute u kontekstu pragmatike. Unatoč manjku istraživanja o pragmatiki školske djece tipičnog razvoja, zbog nesustavnosti i kompliciranosti oba koncepta (SES, pragmatika), autor ovog rada nastojat će u fokus staviti djecu tipičnog razvoja.

3.3. O razvoju pragmatike

Razvoj pragmatike, kao što je već istaknuto, počinje samim rođenjem, a ono što je u pozadini svega je snažna motivacija za komunikacijom. U ranom pragmatičkom razvoju, okolinu čine prvenstveno roditelji, ali i drugi članovi obitelji s kojim dijete komunicira. Clark (2003) naglašava ulogu roditelja u razvoju pragmatike jer upravo roditelji, kroz rane interakcije s djetetom, daju djetetu primjer kako koristiti govor i jezik te kako komunicirati. Pri tome dijete svladava različita komunikacijska pravila – kada, kome, kako govoriti, kojom glasnoćom govoriti i kojim gestama i kakvim facijalnim ekspresijama popratiti vlastiti govor. Uče i kako pozdraviti, zahvaliti, ispričati se, pitati i sl.

Djeca već s 18 mjeseci života postaju izvanredno sposobni komunikatori i korisnici jezika. U pravilu, do kraja tog perioda, već su naučila koristiti verbalna i neverbalna sredstva da postavljaju zahtjeve, pitaju pitanja i govore sa svrhom dijeljenja pažnje (Ninio & Snow, 1996; Tomasello, 2008; prema Stephens i Matthews, 2014). Upravo spomenute autorice Stephens i Matthews (2014) ističu zanimljivo gledište kako je cijelo predverbalno razdoblje zapravo čista pragmatika, razdoblje u kojem mala djeca, bez gramatičkih i leksičkih znanja i prije prve riječi sa značenjem, uspješno komuniciraju s okolinom uz pomoć različitih neverbalnih komunikacijskih sredstava (usmjerenost pogleda, facijalna ekspresija, geste, vokalizacija i sl.). Ljubešić i Capanec (2012) napominju kako je najčešće korišteno komunikacijsko sredstvo u predjezičnoj komunikaciji gesta pokazivanja (deiktička gesta; ispruženi kažiprst usmjeren prema nekom cilju).

Rane interakcije do 9. mjeseca djetetova života imaju obilježja dijada. Dijade uključuju skrbnika, najčešće majku, i dijete te podrazumijevaju njihovu komunikaciju u smislu izmjena uloga, emocionalnog ugađanja, oponašanja i reagiranja na kontakt očima. Nakon devetog mjeseca života djeca, sad već sposobna združiti pažnju s drugom osobom, ulaze u trijadu dijete-druga osoba-objekt.

Bates i sur. (1975, prema Hoff, 2009) opisali su tri faze ranog komunikacijskog razvoja: fazu perlokucije, fazu ilokucije i fazu lokucije. Hoff (2009) navodi kako u fazi perlokucije, od rođenja do otprilike 10. mjeseca života, dijete, unatoč izostanku komunikacijske namjere, svojim ponašanjem izaziva odgovor okoline. Intencijska komunikacija, kad dijete izvodi neko ponašanje s namjerom izazivanja odgovora okoline, preduvjet je ulaska u drugu fazu ranog komunikacijskog razvoja – ilokucijsku fazu. Dijete u ilokucijskoj fazi, spominje Hoff (2009), razumije da mu drugi ljudi mogu pomoći u postizanju nekog cilja ako s njima komunicira na pravilan način, iako i dalje ne koristi jezik. Početak korištenja jezika kao sredstva komunikacije s namjerom ostvarenja nekog cilja označava ulazak u lokucijsku fazu.

Brunner (1981) je, prema Stephens i Matthews (2014), istraživao kako odrasli jezikom posreduju između djeteta do devetog mjeseca života i njegove okoline. Koristi termin „*scaffolding*“ koji označava privremenu podršku koju odrasla osoba pruža djetetu kako bi mu pomogla riješiti problem, komunicirati ili razumjeti okolinu. Kako raste dob djeteta, tako se takva podrška smanjuje. U svrhu komunikacije u tom najranijem periodu, skrbnici, najčešće majke, prilagođavaju način izražavanja koristeći tzv. majčinski jezik (engl. *motherese*), u sklopu kojeg prenaplaćavaju intonaciju, pričaju sporije i rade duže pauze (Fernald i sur., 1989; prema Stephens i Matthews, 2014).

Tomasello (1999), nastavno, razvojnu prekretnicu, odnosno dob oko prvog rođendana djeteta, smatra *socio-kognitivnom revolucijom*. To novo razumijevanje ljudi, zapažanje djeteta da su ljudi aktivni u pogledu svoje pažnje i izbora na što će obratiti pažnju kako bi se dostigao cilj, a koje se prepoznaje u vještinama združene pažnje, čini temelj za djetetovu drugu godinu života u kojoj će djeca naglo sve početi učiti imitativno.

Kako objašnjavaju Ljubešić i Cepanec (2012), u sklopu obilježja (rane) intencijske komunikacije, djeca (baš kao i odrasli) komuniciraju za različite komunikacijske funkcije/svrhe (traže pomoć,

ponavljanje radnje, odbijaju nešto što ne žele, traže objašnjenje, pozdravljaju, komentiraju i sl.). Proučavajući uporabu gesta kod dojenčadi, Bates i sur. (1975) zaključili su kako se sve komunikacijske svrhe mogu podijeliti na imperativne i deklarativne. Kad cilj komunikacije nije samo izazivanje točno definiranih promjena u ponašanju, već usmjeravanje pažnje druge osobe na nešto i podjela iskustva, takve se komunikacijske funkcije nazivaju deklarativnima.

Tablica 1. Pragmatički razvoj djece urednog razvoja, sažetak istraživanja, preuzeto iz Adams (2002)

PRAGMATIČKO PONAŠANJE	PROSJEČNA DOB POJAVE
Protokonverzacijske razmjene (predjezična izmjena uloga)	8-9 mjeseci
Komunikacijska intencija (predjezična)	12 mjeseci
Intenzivan razvoj komunikacijskih funkcija (govornih činova)	14-32 mjeseca
Izmjene uloga u konverzaciji	2;6-3;6 godina
Održavanje teme u razgovoru s odraslom osobom	nakon 2 godine
Pojašnjavanje	nakon 2 godine
Prilagodba načina govora s obzirom na sugovornika	nakon 2 godine
Uporaba ranih uljudnih jezičnih oblika	nakon 2 godine
Odgovaranje na neizravno traženje ponavljanja poruke	2 godine
Usvojen velik broj govornih činova	3-4 godine
Izvođenje zaključka iz priče	3-4 godine
Zaključivanje o neizravnim značenjima	4-6 godina
Popravljanje pogrešaka nastalih prilikom izmjene uloga	5 godina
Otklanjanje jaza (praznine) u interakciji s komunikacijskim partnerom	5 godina
Naracija s razrađenom temom i zapletom	5-7 godina
Razvoj metapragmatičkih vještina	6-7 godina
Ovladavanje diskursnim markerima	7 godina
Upotreba anaforičkih referenci (anaforičko upućivanje)	6-7 godina
Potpuno usvojena vještina uporabe prikladnih informacija	9 godina

U potpunosti razvijena vještina korištenja uljudnih jezičnih oblika nakon 9 godina

Smanjenje broja pogrešaka u koheziji i referenciji	9-12 godina
Razumijevanje idioma (načina izražavanja)	do 17 godina

Jedan od problema s kojim se često susrećemo u Hrvatskoj, kako navodi Blaži (2006), jest nedostatak korištenja znanstveno dokazanih činjenica o pozitivnoj korelaciji ranog učenja i pozitivnih razvojnih ishoda u djeteta s komunikacijskim poremećajima. Neophodno je ovdje pretpostaviti kako djeca iz obitelji nižeg socioekonomskog statusa nemaju dovoljno prilika za rano učenje, zbog čega mogu imati pragmatičkih teškoća u školskoj, pa i odrasloj dobi.

3.4. O tome kako i zašto procjenjivati pragmatiku?

S obzirom da pragmatika umnogome podliježe kulturnim, socijalnim, kulturološkim i jezičnim utjecajima, procjena ove jezične sastavnice, odnosno postavljanje preciznih normi za procjenu pragmatike, zahtjevniji je proces no što se čini (Bliss i McCabe, 2008). Adams (2002) objašnjava kako je pragmatika *"jasno definirana, intuitivno lako shvatljiva, ali teško objektivno opisiva"*. Kod procjene pragmatike važno je promatrati odgovorljivost i iniciranje, a odnos tih dviju aktivnosti daje nam uvid u konverzijsku dominantnost.

Procjena komunikacijskih obilježja preduvjet je dijagnostici razvojnih poremećaja, uključujući i poremećaj iz spektra autizma (PSA). Izvođenjem zaključka kako su gotovo svi međunarodno priznati mjerni instrumenti za probir i dijagnostiku PSA nastali u Sjedinjenim Američkim Državama, nužno je postaviti si pitanje postoji li potreba za adaptacijom testova uslijed različitih kulturoloških posebitosti. Naime, brojna istraživanja potvrđuju da su komunikacijska obilježja u većoj mjeri autentična, odnosno svojstvena određenom narodu i kulturi.

Načini ili metode procjenjivanja pragmatike mogu se podijeliti u nekoliko skupina (Norbury, 2014; Adams, 2002; Ljubešić i Cepanec, 2012; Cummings, 2009):

- a) upitnici/ljestvice, pragmatički profili ili liste provjere
- b) strukturirana procjena: formalni testovi i narativna analiza
- c) izravno promatranje interakcije s roditeljima i/ili vršnjacima (analiza konverzacije, sustavi kodiranja za procjenu interakcije u prirodnoj okolini)

Prema Blaži (2006), danas postoji niz dijagnostičkih postupaka i instrumenata koji mogu pomoći pri procjeni pragmatičkih (komunikacijskih) teškoća, kao što su: Ljestvica za procjenu komunikacijskog i simboličkog ponašanja-razvojni profil (CSBS-DP), Lista za procjenu komunikacije u djece (CCC-2), Pragmatički profil svakodnevnih komunikacijskih vještina, Reynell ljestvica razumijavanja jezika, Komunikacijska razvojna ljestvica (KORALJE) pa sve do Protokola za dijagnostičku opservaciju autizma (ADOS-2). Osim primjene mjernog instrumentarija od izuzetne je važnosti i opservacija djetetovog ponašanja i interakcija u različitim situacijama te strukturirani intervju s roditeljima kao i procjena načina i stupnja složenosti djetetove igre.

Paul i Norbury (2012) (2012) spominju dva temeljna imperativa procjene pragmatičkih vještina u periodu njihovog razvoja. Prvi je usporediti djetetove pragmatičke vještine sa semantičkim, sintaktičkim i fonološkim vještinama tj. odrediti jesu li u njima bolji, lošiji ili su vještine svih jezičnih sastavnica podjednako razvijene što je važno za diferencijalnu dijagnostiku, ali i planiranje intervencije. Drugi cilj je odrediti specifično područje komunikacijskog, odnosno pragmatičkog funkcioniranja u kojem dijete ima teškoće tj. odrediti djetetove jake i slabe strane na temelju kojih će se postaviti terapijski ciljevi za pojedino dijete.

4. O SOCIOEKONOMSKOM STATUSU

Suprotno pragmatici na koju se u radu referira kao na nedovoljno istraživano područje, makar u odnosu na ostale jezične discipline, socioekonomski status (SES) jedan je od najčešće proučavanih i analiziranih konstrukata u društvenim znanostima.

Iako se interesu istraživača za SES ne nazire kraj zbog nepobitne činjenice da ima veliki utjecaj na opće funkcioniranje pojedinca, nikada nije postignut dogovor oko toga što SES zapravo predstavlja. Socioekonomski status većina definira kroz trenutna financijska obiteljska primanja, kvalifikacije roditelja (najvišoj postignutoj obrazovnoj razini) i status koji vežemo uz pojedina zanimanja (Brown, Fukunaga, Umemoto & Wicker, 1996; prema Ivanović i Rajić-Stojanović, 2012). Konceptualno gledano, socioekonomski status (SES) složena je varijabla koja najčešće podrazumijeva stupanj obrazovanja, status u društvu povezan sa zanimanjem i materijalno stanje (Kohn, 1963; prema Hoff, 2006). Duncan i sur. (2015), prema Pace i sur. (2017), SES podrazumijevaju kao mjeru financijskih, obrazovnih i socijalnih resursa te posljedično i socijalnog statusa, prestiža i privilegija u određenom društvu.

Brojni su istraživači istraživali temu utjecaja socioekonomskog statusa na školski uspjeh učenika, pri čemu je svaki od njih dao svoju, uvijek malo promijenjenu, definiciju istraživanog termina. Osim definicije, korištene su i različite varijable, testovi i metode.

Zbog spomenutih nesustavnosti teško je zaključivati o stvarnom utjecaju SES-a na koji god predmet interesa (pr. istraživači nemaju ujednačene kriterije, pr. nekome je SES prihod majke, drugome prihod kućanstva, nekome obrazovanje i sl.). Uz to, istraživači se ne mogu složiti oko rezultata – iako se većina njih slaže i nalazi vezu između višeg socioekonomskog statusa i boljeg uspjeha učenika (Gregurović, 2010; Morgan, Farkas, Hillemeier i Maczuga, 2010; Dr. Lam, 2014), postoji istraživačka ekipa koja ne nalazi poveznicu između spomenutog (Obasi, 1999; White, 1982; Čudina Obradović, 1995).

Što se mjerenja SES-a tiče, mjeri se na različite načine, najčešće preko prihoda, stupnja obrazovanja, zanimanja ili statusa na radnom mjestu. Mjere zasnovane na resursima odnose se na materijalnu i društvenu imovinu, prihode te stupanj obrazovanja (Gallo i Matthews, 2003). Djeca iz obitelji niskog SES-a postižu lošije rezultate u školi od prosječnih i onih bolje stojećih, a rezultati dviju metaanaliza pokazali su da se prosječne korelacije SES-a i obrazovnog postignuća kreću oko

0,30 (Sirin, 2005; White, 1982; prema Babarović i sur., 2010). Neki od problema prilikom određivanja mjera jesu što na pitanja o prihodima ispitanici često daju nepotpune ili iskrivljene odgovore, kao i što mjera radnog statusa nije prikladna za umirovljenike te kućanice/njegovateljice. Sukladno tome, Gallo i Matthews (2003) zaključuju da je indikatore SES-a u istraživanju potrebno birati ovisno o specifičnim istraživačkim pitanjima i populaciji koja se ispituje. U svrhu izrade ovog diplomskog rada bit će spominjane opće mjere SES-a – stupanj obrazovanja roditelja, zanimanje roditelja te obiteljski prihod.

Još jedan problem na koji je potrebno ukazati prije iznošenja ikakvih rezultata je taj da je većina istraživanja o utjecaju obiteljskog SES-a na dijete provedena na urbanoj populaciji, dok se relativno malo zna o tim istim implikacijama na ruralno stanovništvo.

Prema navodima iz publikacije UNICEF-a *'Siromaštvo i dobrobit djece predškolske dobi u Republici Hrvatskoj'*, rizik od siromaštva predškolske i školske djece ovisi prvenstveno o zaposlenosti, obrazovanju i zdravstvenom statusu roditelja, vrsti naselja u kojem žive, tipu obitelji i broju ovisne djece. Više (iznadprosječne) stope relativnog siromaštva imaju djeca iz kućanstava bez zaposlenih osoba, iz jednoroditeljskih obitelji i obitelji s većim brojem ovisne djece te iz seoskih naselja.

Kletečki Radović i sur. (2017) navode da, iako se dobrobit djece ne razlikuje suštinski od dobrobiti ljudi općenito, vanjski utjecaji (npr. kvaliteta ishrane i poticajno okruženje za rast i razvoj) znatno više utječu na djecu. Istraživanja su pokazala da ekonomska moć obitelji ima učinke na razvojne ishode djece, kao što su zdravlje, emocionalna dobrobit, školski uspjeh u djetinjstvu te obrazovni status, razina postignute radne kvalifikacije i obrazovanosti, zaposlenosti i ekonomske uspješnosti u odrasloj dobi (Duncan i Brooks-Gunn, 1997; White i Rogers, 2000; prema Kletečki Radović i sur., 2017).

Conger, Conger i Martin (2010), prema Bilić (2016), spominju model obiteljskog stresa. Prema spomenutom modelu visok ekonomski pritisak roditelja rezultira stresom i popratnim emocionalnim te mentalnim problemima roditelja, poput ljutnje, tjeskobe i depresije, što često dovodi do razvoda brakova. Neosporno je da to utječe na kvalitetu njihova roditeljstva, što se, u konačnici, snažno reflektira na dijete. Engle i Black (2008), prema Bilić (2016), ističu kako takvi roditelji neprimjereno reagiraju na potrebe djece, češće ih opažaju negativno, a nerijetko i

practiciraju neadekvatne odgojne metode (zanemarivanje, kažnjavanje, zlostavljanje). Nadalje, Bilić (2006) spominje autore Evansa i Kim (2013) koji zaključuju da kronični stres roditelja podrazumijeva veliku vjerojatnost da će stresu biti izložena i djeca. Upravo je kroničan stres temeljni mehanizam koji povezuje siromaštvo i negativne obrazovne ishode. Bitno je spomenuti i neurobiološko istraživanje Haira i sur. (2015) u kojem je kod djece iz siromašnih obitelji utvrđen atipičan razvoj mozga u frontalnom i temporalnom režnju te hipokampusu, regijama povezanim s procesima učenja (održavanjem pažnje, planiranjem i kognitivnom fleksibilnošću) te regijama osjetljivima na utjecaje okoline i odgoja.

Zaključno, postoje dva načina kako siromaštvo i loši obiteljski materijalni uvjeti utječu na uspjeh djeteta u školi – izravno - neadekvatnim uvjetima u pogledu hrane, uvjeta stanovanja, prostora za učenje i materijala za učenje te neizravno – putem kvalitete roditeljstva, odnosno nedovoljne osjetljivosti i odgovornosti roditelja za dijete, nedostataka psihosocijalne stimulacije i podrške.

4.1. O utjecaju socioekonomskog statusa na cjelovitost razvoja školske djece

Oosbitosti SES-a očituju se u govoru usmjerenom djetetu, to jest u kvaliteti, ali i kvantiteti jezičnog ulaza koji dijete prima, broju prilika za jezično usvajanje te kvaliteti interakcija (Pace i sur., 2017).

Istraživači se, s obzirom na nepostojanje jedinstvene definicije socioekonomskog statusa, ne slažu po pitanju utjecaja SES-a na jezični razvoj. Dok Letts i suradnici (2013) navode kako SES utječe samo na određene jezične varijable (pretežno na ekspresivne, manje na receptivne sposobnosti) u mlađoj dobi, i to na krajevima kontinuuma (izrazito niski stupanj obrazovanja nasuprot visokog stupnja), Vasilyeva i suradnici (2008) ističu kako se utjecaj SES-a povećava s dobi te se nastavlja dalje i u školsko razdoblje.

Veći dio istraživanja socioekonomskog statusa i povezanosti s jezičnim razvojem fokusiran je na vrlo malu djecu s naglaskom na standardizirane testove. Taj trend otežava kliničarima primjenu nalaza na djecu školske dobi za koju uporaba standardiziranih testova često nije prikladna.

Suradnja školskog sustava i djetetovih roditelja (skrbnika) mijenjala se kroz povijest. Od stroge kontrole u biranju učitelja njihove djece do apsolutnog davanja slobode učitelju u odgoju njihove djece u povijesti, danas možemo utvrditi da većina europskih i zapadnjačkih školskih sustava

funkcionira kroz koordiniranu suradnju roditelja i učitelja. Prema Hill i Taylor (2004) pod suradnjom se podrazumijevaju roditeljska volontiranja u učionici, komunikacija između roditelja, učitelja i stručnih suradnika, sudjelovanje roditelja u akademskim aktivnostima kod kuće, kao i prisustvovanje na roditeljskim sastancima i tzv. informacijama (jedan na jedan razgovor učitelja i roditelja). Brojna istraživanja govore u prilog logičnih pretpostavki kako veća roditeljska uključenost pozitivno utječe na školski uspjeh učenika. Za mlađu djecu, angažiranost roditelja povezujemo s ranim uspjesima djeteta u školi, uključujući akademske, jezične vještine te komunikacijsku kompetenciju (Grolnick & Slowiaczek, 1994, Hill, 2001, Hill & Craft, 2003; prema Hill & Taylor, 2004).

Polazeći od pretpostavke da su učenici nižeg SES-a u nepovoljnijem položaju prema ostalima, rezultati većine istraživanja o utjecaju SES-a na obrazovno postignuće u području sociologije obrazovanja, prema Gregurović i Kuti (2010), ukazuju na to da škole nemaju mehanizme kojima kompenziraju razlike prema SES-u kod učenika, a koje onda naposljetku determiniraju njihovo iskustvo školovanja.

Uzimajući u obzir jezične vještine predškolske i školske djece, utvrđeno je kako razlike u socioekonomskom statusu roditelja postoje u vidu veličine rječnika, složenosti rečenice, postignuća u čitanju, referencijalnih komunikacijskih vještina te sposobnosti rješavanja problema riječima (Deutsch, 1965; Greenwood i sur., 1992; Jordan, Huttenlocher & Levine, 1992; Lesser, Fifer & Clark, 1965; Snow, 1983; van der Geest, Gerstel, Appel & Tervoort, 1973; prema Hoff-Ginsberg, 1998).

Postoje istraživanja koja su istraživala usporedbu jezičnog razvoja djece koja provode osam i više sati u odgojnim grupama van obitelji/kuće i djece koja su kod kuće s majkom te se pokazalo kako to nema veliki utjecaj na rani jezični razvoj (NICHD Early Child Care Network, 2000; prema Hoff, 2006).

Ensminger i Fothergill (2003), prema Hoff (2006), ističu kako je tema pojedinačnih učinaka komponenti SES-a trenutno pitanje bez odgovora, međutim, sama tema je sadržajna i modularna. Pronađeni su dosljedni dokazi u različitim kulturama kako majke višeg SES-a više razgovaraju sa svojom djecom, češće započinju razgovor kako bi isti potaknuli te češće koriste govor u svrhu

usmjeravanja ponašanja svoje djece nego majke nižeg SES-a (Hoff, Laursen i Tardif, 2002, prema Hoff, 2006).

Istraživanja iz 1991. i 1998. autora Hoff-Ginsberg, koja istražuju kako obrazovanje i zanimanje roditelja utječe na govor usmjeren djetetu (engl. *child-directed speech*), pokazuju kako majke sa završenom visokom stručnom spremom više pričaju svojoj 2-godišnjoj djeci, koriste bogatiji rječnik, češće odgovaraju na djetetov govor te postavljaju više pitanja nego majke sa završenom srednjom školom. Također, prema Fletcher i Reese (2005), roditelji viših SES-a više čitaju svojoj djeci, što utječe na njihove narativne vještine. Dokazano je kako socioekonomska pozadina obitelji, u kontekstu jezičnog razvoja, najveći utjecaj ima upravo na vokabular djeteta, gdje djeca iz obitelji višeg SES-a proizvode veći broj riječi, skoro dvostruko (Hart & Risley, 1995; prema Hoff, 2006).

S obzirom na komunikacijske vještine, istraživanja djece školske dobi pokazuju da djeca sa slabije obrazovanim roditeljima rjeđe koriste jezik za analizu, razmišljanja, donošenje zaključaka, opravdavanje, predviđanja i razmatranja alternativnih mogućnosti (Tough, 1982; prema Hoff, 2006). Razlike su vidljive i u vidu oblikovanja poruke sa značenjem i izvlačenjem značenja iz tuđe poruke, u smislu vještina govornika i slušatelja (Lloyd, Mann i Peers, 1998; prema Hoff, 2006). U referentnoj komunikaciji, komunikaciji kod koje se polazi od vlastitog gledišta, pri zadatku u kojoj se od djeteta tražilo da opiše predmet u nizu predmeta tako da slušatelj koji ne vidi predmet može identificirati što dijete opisuje, djeca nižeg SES-a manje su uspješna od djece višeg SES-a, iz čega je Lloyd sa suradnicima 1998. godine zaključio da djeca višeg SES-a lakše produciraju informativnije poruke te koriste njima date informacije da donose bolje odluke. Također, djeca iz nižih socioekonomskih slojeva ostvaruju slabije rezultate od djece višeg SES-a u rješavanju matematičkih zadataka, pri tome podrazumijevajući slabije rezultate u zadacima s riječima, ne u 'čisto' računskim zadacima (Jordan, Huttenlocher & Levine, 1992; prema Hoff, 2006).

Pešat i sur. (2018) nastavljaju kako razina obrazovanja roditelja utječe na društvene i kulturne odrednice jezika i razvoj komunikacije kod djece. Mnogo istraživanja pokazuje da djeca iz obitelji s višim socioekonomskim statusom (djeca roditelja iz viših društvenih klasa) koriste dulje rečenice i sofisticiranije sintaktičke konstrukcije nego djeca koja odrastaju uz slabije obrazovane roditelje.

Prucha (2011), prema Pešat i sur. (2018), spominje Bernsteinovu teoriju društvenog određenja jezičnih kodova za djecu. Ta teorija razlikuje dvije vrste kodova ili dvije varijante istog jezika. Ako

je kod ograničen, govornik koristi rečenice jednostavne gramatičke strukture. Riječ je o jeziku neformalne komunikacije, karakteriziran kratkim, gramatičkim nekompliciranim, često nedovršenim rečenicama, s tipičnom prekomjernom upotrebom veznika i ograničenim vokabularom. Takav ograničen kod tipičan je za djecu iz obitelji nižeg socioekonomskog statusa. Drugi kod podrazumijeva sofisticiranije gramatičke strukture i općenito širi rječnik, tipičan obrazovnim sustavima, medijima i znanosti. Karakterizira ga bogatiji rječnik, gramatička ispravnost i primjeren red riječi u rečenici, kompliciranija rečenična struktura, visoka učestalost prijedloga i veznika koji izražavaju razne semantičke odnose te veća učestalost pridjeva i priloga.

S druge strane, istraživači sa sveučilišta Bristol spominju razlike prema SES-u u razvoju gramatike, ali ne i u pragmatičkim funkcijama govora (Wells, 1986; prema Hoff, 2006).

Kontradiktornost nalaza ukazuje da tvrdnju kako socioekonomski status utječe na razvoj jezika mora biti praćen kroz prizmu jezičnih opisa, metoda mjerenja i raspona SES-a, samo što je takvo nemoguće objektivizirati ili barem pronaći takvo u literaturi. Nastavno, treba uzeti u obzir i kulturološke razlike, gdje se od kulture do kulture učenje jezika razlikuje kao takvo pa možda nije riječ o slabijem usvajanju jezika djeteta nižeg SES-a već o drugačijem stilu uporabe jezika.

4.2. O utjecaju socioekonomskog statusa roditelja na mentalno zdravlje djece

Prema izvještajima roditelja, učitelja i same djece, djeca slabijeg SES-a imaju veću vjerojatnost nastanka socioemocionalnih poteškoća na dva velika područja. Prvo su eksternalizirani problemi kao agresivnost, destruktivna ponašanja i hiperaktivnost, a drugo internalizirani problemi kao anksioznost i depresija (Dearing, 2008). Pri tome su socioekonomski indikatori (siromaštvo, nezaposlenost, obrazovni status roditelja) bolji prediktori eksternaliziranih nego internaliziranih problema (Bradley i Corwyn, 2020), a veličina te veze povećava se s dobi.

Niski socioekonomski status za sobom povlači probleme s mentalnim zdravljem, što često podrazumijeva majke s depresijom. Pokazalo se da djeca majki koje pokazuju znakove depresije, zbog čega u ranim komunikacijskim izmjenama s dojenčadi pokazuju nedostatak pozitivnih reakcija i smanjenu kontingencijsku odgovorljivost (manje povezuju ponašanje djeteta sa značenjem i manje imitiraju ono što je dijete izvelo), također uče takvo ponašanje i djeluju negativnije u dijadama, ali i u interakcijama s nepoznatim ljudima koji ne pokazuju depresivna ponašanja (Field i sur., 1988).

4.3. O utjecaju socioekonomskog statusa na roditeljski odgoj

Istraživanja upućuju na činjenicu kako roditelji iz dohodovno nepovoljnijih uvjeta usvajaju autoritarni roditeljski stil, karakteriziran nižim razinama potpore i topline te visokim razinama strukture i monitoriranja dječjeg ponašanja (Areepattamannil, 2010; Shumow, Vandell i Posner, 1998; prema Watkins i Howard, 2015).

5. O UTJECAJU SOCIOEKONOMSKOG STATUSA NA PRAGMATIČKE VJEŠTINE ŠKOLSKE DJECE

Poteškoće i složenost socijalne integracije djeteta iz drugačijeg društveno-kulturnog okruženja uglavnom ne ovisi samo o ekonomskoj pozadini obitelji (djeca iz siromašnih obitelji zaostaju za svojim vršnjacima u jezičnim vještinama i spremnosti za školu, a obično su im potrebne empirijski valjane i kulturno osjetljive upute), već i o osobnoj kvaliteti i iskustvu djeteta te njegovoj sposobnosti reguliranja jezičnih, kognitivnih, socijalnih i emocionalnih zadataka povezanih s stjecanjem jezika i kulturnih vrijednosti (Navarrete & Watson, 2013; prema Pešat i sur, 2018).

Rezultati istraživanja učenika prvog razreda češke osnovne škole Pešat i sur. (2018) zaključuje kako ograničenja koja se javljaju tijekom ranog usvajanja rječnika predstavljaju značajan rizik za daljnji razvoj djeteta. Navode kako je jasno kako djeca koja žive u drugačijim/lošijim životnim uvjetima nailaze na probleme u razumijevanju poruka ljudi iz okoline, prvenstveno zato što imaju različita socijalna iskustva, komuniciraju kroz različite kodove te slijede različita pravila komuniciranja, što u smislu verbalne, što u smislu neverbalne komunikacije. Neuspjeh u razumijevanju sadržaja poruke može dovesti do neprikladnih reakcija od strane sugovornika te izazvati negativan odgovor u određenoj situaciji. Još jedna posljedica ograničenog rječnika i lošijih pragmatičkih vještina je opasnost od slabijeg školskog uspjeha jer se većina informacija u prvim godinama pohađanja osnovne škole prenosi verbalnim putem.

Školska djeca sa slabijim pragmatičkim znanjem nerijetko ostvaruju slabije uspjehe u akademskom smislu te su manje uključena u interakcije s vršnjacima (Laws, Bates, Feuerstein, Mason-Apps, & White, 2012; Weiss, 2004; prema Brown, 2014).

Prema Madya i sur. (2019) socioekonomski status utječe na stav roditelja u poticanju i olakšavanju djetetova razvoja. Prosječni roditelj s nižim SES-om manje provodi vremena s djetetom zbog češće duljeg radnog vremena. Problem je i nedostatak stimulacija u obliku pripovijedanja i pričanja priča.

Istraživanja su pokazala kako obrazovanje roditelja utječe na djetetovu sposobnost izražavanja vlastitog stajališta, vlastitih potreba i želja, sposobnost uzimanja u obzir tuđih razmišljanja te utječe na djetetove narativne vještine (Pace i sur., 2017, Sohr-Preston, Scaramella, Martin, Neppl, Ontai & Conger, 2013; prema Schulze i Saalbach, 2021). S druge strane, socioekonomski status roditelja (koji je kombinacija obrazovne razine i zanimanja) ima manji utjecaj na neke pragmatičke fenomene poput korištenja ironije (Bosco, Angeleri, Colle, Sacco & Bara, 2013; prema Schulze i Saalbach, 2021). Ako je vjerovati istraživanju Bosco i Gabbatore (2017) nije pronađena povezanost utjecaja SES-a na djetetovo razumijevanje prepreka u komunikaciji.

5.1. O utjecaju socioekonomskog statusa na pojedinačne pragmatičke vještine

Pregled literature otkrio je samo šačicu istraživanja koje izričito istražuju vezu između pragmatike i bilo kojeg aspekta društvenog funkcioniranja u djece koja se tipično razvijaju. Iz tog razloga, radi pružanja dodatnih informacija, dat će se istraživačke spoznaje utjecaja socioekonomskog statusa na pojedine pragmatičke vještine.

5.1.1. SES i prepričavanje

Naracija pripada funkcijama diskursa, jednoj od kasnih komunikacijskih funkcija koje se javljaju iza 18. mjeseca života, a od velike je važnost za školski uspjeh i adaptaciju u školskom okruženju. Razvoj naracije započinje oko druge godine života. Prepričavanje je složena vještina koja zahtijeva proizvodnju duljih iskaza, prilagodbu govornog registra socijalnom kontekstu, shvaćanje o sugovornikovom nepoznavanju priče koja se prepričava te svjesnost o mogućnosti različite interpretacije priče od strane svakog sugovornika (Carmiol, Sparks, 2014).

Tako je istraživanje Mozzanice, Ambrogi, Salvadorini, Sai, Pozzoli, Barillari, Scarponi i Schindler iz 2016. u kojem se ispitala povezanost obiteljskog socioekonomskog statusa i pripovjednih vještina pokazalo da postoji značajna povezanost između navedenih mjera. Preciznije, pokazalo se da razina obrazovanja i zaposlenost oba roditelja utječu na djetetovu uspješnost u pripovijedanju. U istraživanju Francisca da Silve, Andrade Ferreire i Manchester de Queiroge iz 2014. pokazalo

se da obrazovanje majke kao mjera socioekonomskog statusa nema značajan utjecaj na pripovjedne vještine kod djece, međutim kada je povezano s ostalim sociokulturalnim aspektima, poput učestalosti čitanja djetetu, utjecaj na pripovjedne vještine postoji.

Narativne vještine djece nižeg SES-a pokazale su se jednostavnijim nego u djece iz srednjeg sloja društva, uzimajući u obzir koherenciju teme i neovisnost o nelinvističkom kontekstu (Vernon-Feagans i sur., 2001; prema Hoff & Ribot, 2015).

5.1.2. SES i teorija uma

Dječje razumijevanje kako druge osobe mogu imati vlastita uvjerenja, želje, planove, nade, informacije i namjere, koje se ne moraju nužno preklapati s njihovima te utjecaj tog razumijevanja na dječje ponašanje, pokazatelj je kognitivnog mehanizma u društvenim krugovima poznatog pod nazivom teorija uma (engl. *theory of mind*, ToM). Teorija uma javlja se između 3. i 5. godine života (Wellman, Cross i Watson, 2001; prema Ebert i sur., 2017), a na njen razvoj djelomično utječu prilike date djetetu da dijeli jezik i ideje o tuđim mislima i osjećajima s članovima obitelji kroz neformalne razgovore koji uključuju učestala spominjanja mentalnih stanja (de Rosnay & Hughes, 2006; Harris, 2005; Slaughter & Peterson, 2012; prema Ebert i sur., 2017). Meta-analiza Slaughtera i sur. (2015) ponudila je zanimljivu perspektivu na povezanost teorije uma školske djece i njihova odnosa s vršnjacima. Naime, istraživanje je pokazalo da su djeca do 10. godine života s razvijenom teorijom uma češće prihvaćena u društvu i rjeđe odbacivana od strane vršnjaka. Rezultati istraživanja govore u prilog činjenici da pragmatičke vještine školskog djeteta, zbog problema u komunikaciji, posljedično vode lošijim odnosima s vršnjacima.

5.1.3. SES i odnos s vršnjacima

Djeca koja su u mogućnost koristiti jezik na način da reguliraju svoje emocije i prilagode ponašanje socijalnom kontekstu u konačnici ostvaruju bolje odnose s vršnjacima te lakše formiraju nova prijateljstva (Im-Bolter & Cohen, 2007; prema Helland, Lundervold, Heimann & Posserud, 2014).

Donno, Parker, Gilmour & Skuse (2010), prema Helland, Lundervold, Heimann & Posserud (2014) ističu kako pragmatičke teškoće mogu biti okidač za probleme u ponašanju kod školske djece.

5.1.4. SES i govor usmjeren djetetu, majčinski govor

Postoji nekoliko mogućih objašnjenja zašto roditelji različito komuniciraju sa svojom djecom, s obzirom na njihov socioekonomski status. Jedna pretpostavka je da roditelji iz različitih SES skupina imaju različitu bazu znanja i vjerovanja o djetetovom razvoju koja onda vodi do drugačijih načina komuniciranja s djetetom. Richman, Miller & LeVine (1992), prema Rowe (2008), ukazali su na razlike u načinu kako majke iz srednjeg sloja društva u Sjedinjenim Američkim Državama komuniciraju sa svojom djecom, u odnosu na Gusii majke iz Kenije, gdje majke iz Kenije rijetko ostvaruju kontakt očima sa svojom djecom i odgovaraju na dječje pokušaje vokalizacije, i to samo kad su djeca u nevolji. Takvo ponašanje kenijskih majki proizašlo je iz vjerovanja da bebe ne razumiju govor pa je besmisleno pričati s njima prije no odrastu i mogu razumjeti što im je rečeno. Drugo objašnjenje razlika u govoru usmjerenom djetetu je u tome što se roditelji, s obzirom na razinu SES-a, razlikuju u verbalnim sposobnostima. Roditelji koji su obrazovaniji i dobrostojeći vjerojatno uspješnije koriste jezik te poznaju više način kako uspješno verbalno komunicirati s djetetom. Treće i posljednje objašnjenje iz pregleda Rowe (2008) je da roditelji nižeg SES-a imaju drugačiji stil korištenja jezika bez obzira na to kome se obraćaju (npr. istraživaču ili djetetu).

5.1.5. SES i združena pažnja

Pace i sur. (2017) prvi ističe važnost zajedničkih *roditelj-dijete* aktivnosti na pragmatičke vještine djece, a manje se osvrće na socioekonomski status roditelja. Radi se o aktivnostima čitanja knjige, igranja igri, razgovaranja o problemima, u čijoj pozadini stoji združena pažnja.

6. PRAGMATIKA KOD DJECE SA SLIČNIM JEZIČNIM 'INPUTOM' RODITELJA

S obzirom na manjak literature koja je usmjerena na djecu tipičnog razvoja iz siromašnijih ili bogatijih okruženja te utjecaj SES-a na pragmatiku te djece, kako bismo bolje pretpostavili povezanost navedenog, spomenut ćemo populaciju gluhe i nagluhe djece. Takva djeca zbog svojih deficita mogu imati slično iskustvo odrastanja i komuniciranja s roditeljima poput djece nižeg socioekonomskog statusa.

Neke studije pokazuju kako je pragmatična jezična sposobnost slabije razvijena kod gluhe i nagluhe djece jer se smanjuje i kvaliteta i količina svakodnevnih interakcija licem u lice (Jeanes, 2000; Most i sur., 2010; prema Socher i sur., 2019).

7. VAŽNOST INTERVENCIJA

Djeca školske dobi s pragmatičkim teškoćama, bilo da pripadaju nekoj dijagnostičkoj kategoriji ili se smatraju djecom tipičnog razvoja, formiraju sve veću populaciju, koja je ujedno i nedovoljno 'bliska' stručnjacima, populaciju kojoj je potrebna intervencija od strane raznih stručnih suradnika i djelatnika škole. Takva djeca nemaju samo problema u interpersonalnoj komunikaciji već se često suočavaju i s teškoćom ostvarivanja odnosa s vršnjacima i školskim kolegama (Adams, 2012). S obzirom na važnost ostvarivanja zdravih odnosa s vršnjacima, primjerena intervencija i dodatna podrška stručnjaka ne smiju biti zanemarene.

Kako bi se smanjila nepoželjna ponašanja koja se često javljaju kod ovakve djece te kako bi se, ujedno, povećao broj socijalno prihvatljivih ponašanja, koriste se različite intervencije. Jedna od dokazano najučinkovitijih jest intervencija socijalnim pričama. Socijalne priče (Gray i Garand, 1993) su kraće priče koje su pisane tako da se prilagode osobama koje pokazuju teškoće u socijalnoj uporabi jezika, a cilj je njihovim korištenjem postepeno učiti osobe primjerenim oblicima ponašanja u socijalnim situacijama.

Prije samog uključivanja djeteta u bilo koji program, potrebno je svakako procijeniti njegove specifične vještine kao i teškoće te u skladu s njima individualizirati intervencijski program. Ovisno o učestalost i stupnju teškoća, intervencije mogu biti individualne (jedan na jedan) ili se, pak, mogu provoditi u grupama. Ukoliko dijete pokazuje najveće teškoće u razgovoru s vršnjacima, nije pogrešno pokušati moderirati razgovor nekoliko vršnjaka i djeteta u terapiji. Školska djeca, sukladno dobi, dobro razumiju ako netko u njihovoj okolini ima nekakve poteškoće te se im može verbalno objasniti zbog čega s nekom djecom njihova komunikacija ne teče glatko.

Allen i sur. (2017), prema Popčević, Ivšac-Pavliša i Bohaček (2020), pregledom su literature ustanovili kako, na primjer, intervencije obogaćenog unosa utječu na promjene u pragmatiki.

Iako je poželjno da ovaj tip intervencije krene od što ranije dobi, najčešće to nije slučaj. S obzirom da je riječ o školskoj djeci, važno je naglasiti kako, u kontekstu poboljšanja socijalnih vještina, kasnija intervencija također može biti uspješna.

8. ZAKLJUČAK

S obzirom na začarani krug gdje, generalizirajući, kombinacija nižeg SES-a roditelja i slabijeg školskog uspjeha vodi do napuštanja škole ili završavanja nižih stupnjeva obrazovanja, što pak posljedično vodi do slabijih šansi za zaposlenje i manjih šansi za izlazak iz siromaštva, tema utjecaja socioekonomskog statusa roditelja na djecu, konkretno u ovom slučaju pragmatičke vještine školske djece, svakako je tema na koju se treba ukazivati.

I socioekonomski status i pragmatika često su spominjani konstrukti u sklopu lingvističkih istraživanja. S jedne strane, Matthews (2014) ističe kako ne postoji jedinstven, općeprihvaćen pogled na pragmatiku, zbog složene mreže međuovisnih vještina u sklopu iste koje su produkt mnoštva različitih kognitivnih i socijalnih procesa. Slično tome, postoje različita poimanja koncepta socioekonomskog statusa te je upravo zbog tih nesustavnosti u kriterijima teško zaključivati o stvarnom utjecaju SE statusa na koji god predmet interesa.

Dosadašnja istraživanja više se bave utjecajem socioekonomskog statusa općenito na jezični razvoj, i to u mlađoj dobi (rana i predškolska), s većim naglaskom na ostale jezične, a manje na pragmatiku – istražuju produktivni rječnik, slaganje riječi, predvještine čitanja i pisanja... Pragmatiku istraživači spominju vrlo 'šturo'. Osim što se fokus stavlja na to kako niži socioekonomski status utječe na razvoj jezika, nerijetko se promatra utjecaj istog na školski uspjeh djece, u akademskom smislu, obrazovne aspiracije studenata, odnose u obitelji te na psihosocijalno funkcioniranje djece, odnosno internalizirane i eksternalizirane probleme u ponašanju djeteta.

Također, s obzirom na delikatnost pragmatike i povezanost dijagnostičkih kategorija u priručnicima koji u pozadini imaju pragmatičke teškoće, istraživači su više usmjereni na pragmatičke teškoće koje povezuju s gluhom i nagluhom djecom te djecom s poremećajem iz spektra autizma, poremećajem socijalne komunikacije, Down sy., Williams Sy. i sl., a manje istražuju djecu tipičnog razvoja.

Najviše istraživanja na ovu temu, iako još uvijek u malenom broju, usmjereno je na djecu prije školske dobi, a dio je usmjeren i na srednjoškolce te studente. Najmanji broj istraživanja u fokusu ima školarce.

Vidljiv je sve veći interes za pragmatiku te je za očekivati veći broj istraživanja na ovu temu.

Pregledom manjeg broja istraživanja djelomično usmjerenih na temu ovog rada, može se zaključiti kako roditelji nižeg socioekonomskog statusa, u suštini, drugačije komuniciraju sa svojom djecom, zbog čega takva djeca mogu učiti pogrešne obrasce komunikacije od malena. Iako, gledajući širu sliku, neuspjeh, općenito, kao i neuspjesi u komunikacijskim izmjenama, nisu fiksni te se mogu mijenjati tijekom vremena, a sva djeca koja odrastaju u nepovoljnim uvjetima nisu neuspješna. Uz sve veću svjesnost stručnjaka i učitelja o pragmatičkim teškoćama kod školske djece te uz sve veći broj raznih intervencija, pogled na budućnost djece iz siromašnijih okruženja može biti optimističan.

9. LITERATURA

Adams, C. (2002). Practitioner review: The assessment of language pragmatics. *Journal of child psychology and psychiatry*, 43(8), 973-987.

Adams, C. (2005). Social communication intervention for school-age children: rationale and description. U: *Seminars in speech and language*, 26(3), 181-188.

American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5)*. American Psychiatric Pub

ASHA (American Speech-Language Association) Social communication. Posjećeno: 13.07.2021. na mrežnoj stranici American Speech-Language-Hearing Association: <http://www.asha.org/public/speech/development/Pragmatics/>.

Ašić, T. (2012). *Nauka o jeziku*. Beograd: Zavod za udžbenike.

Babarović, T., Burušić, J. i Šakić, M. (2010). Psihosocijalne i obrazovne odrednice školskog uspjeha učenika osnovnih škola: dosezi dosadašnjih istraživanja. *Suvremena psihologija*, 13(2), 235-256.

Bakota, L. (2010). Komunikacijski model govornih vježbi i nastava jezičnoga izražavanja. *Hrvatski*, 8(1), 9-43.

Bates, E., Camaioni, L., Volterra, V. (1975). The acquisition of performatives prior to speech. *Merrill-Palmer Quarterly*, 21, 205-226.

Bilić, V. (2016). Školski uspjeh djece i mladih koji odrastaju u siromaštvu i materijalno nepovoljnim uvjetima. *Nova prisutnost: časopis za intelektualna i duhovna pitanja*, 14(1), 91-105.

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., Frazier Norbury, C. (2002). Exploring the borderlands of autistic disorder and specific language impairment: a study using standardized diagnostic instruments. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43(7), 917-929.

Blaži, D. (2016): Komunikacijski poremećaji – iskustva i mogućnosti. *Paediatr Croatica*, 60(1), 160-166.

Bliss, L. S., i McCabe, A. (2008). Personal narratives. Cultural differences and clinical implications. *Topics in Language Disorders*, 28(2), 162-177.

Bosco, F. M., & Gabbatore, I. (2017). Theory of mind in recognizing and recovering communicative failures. *Applied Psycholinguistics*, 38(1), 57–88.

Brown, T. (2014). *Emotional Disturbance and Pragmatic Language Deficit in Children: Examining the Moderating Effects of Socioeconomic Status*. Alabama: ProQuest LLC.

Carmioli, A., M., Sparks, A. (2014): Narrative development across cultural context: Finding the pragmatic in parent-child reminiscing. U: Matthews, D. (ur.), *Pragmatic development in first language acquisition (279-293)*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of Syntax*. Cambridge: M.I.T. Press.

Clark, E. V. (2003). *First Language Acquisition*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Cummings, L. (2009). *Clinical Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.

Dearing, E. (2008). Psychological costs of growing up poor. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1136, 324–332.

Ebert, S., Peterson, C., Slaughter, V., & Weinert, S. (2017). Links among parents' mental state language, family socioeconomic status, and preschoolers' theory of mind development. *Cognitive Development*, 44, 32–48.

Field, T., Healy, B., Goldstein, S., Perry, S., & Bendell, D. (1988). Infants of depressed mothers show „depressed“ behavior even with nondepressed adults. *Child Development*, 59(6),

1569–1579.

Gallo, L.C., Matthews, K.A. (2003). Understanding the association between socioeconomic status and physical health: do negative emotions play a role? *Psychological Bulletin*, 129(1), 10–51.

Gatt, D., Baldacchino, R. & Dodd, B. (2020). Which measure of socioeconomic status best predicts bilingual lexical abilities and how? A focus on four-year-olds exposed to two majority languages, *Journal of Child Language*, 47(2), 737-765.

Gray, C. i Garand, J. D. (1993). Social Stories: Improving responses of students with autism with accurate social information. *Focus on Autistic Behavior*, 8, 1-10.

Gregurović, M., Kuti, S. (2010). Učinak socioekonomskog statusa na obrazovno postignuće učenika: Primjer PISA istraživanja, Hrvatska 2006, *Revija za socijalnu politiku*, 17(2), 179–196.

Helland, W. A., Lundervold, A. J., Heimann, M., & Posserud, M. B. (2014). Stable associations between behavioral problems and language impairments across childhood - the importance of pragmatic language problems. *Research in developmental disabilities*, 35(5), 943–951.

Hill, N.E. & Taylor L. (2004). Parental School Involvement and Children's Academic Achievement: Pragmatics and Issues. *Current Directions in Psychological Science*, 13(4), 161-164.

Hoff, E. (2006). How social contexts support and shape language development. *Developmental Review*, 26(1), 55–88.

Hoff, E. (2009). *Language Development, Fourth Edition*. Belmont, CA: Cengage Learning, Inc.

Hoff, E. & Ribot, K.M. (2015). Language Development: Influence of Socio-Economic Status. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, 2(13), 324-238.

Hoff-Ginsberg, E. (1998). The relation of birth order and socioeconomic status to children's language experience and language development. *Applied Psycholinguistics*, 19, 603-629.

Hržica, G., Peretić, M. (2015). Što je jezik? U: J. Kuvač Kraljević, *Priručnik za prepoznavanje i obrazovanje djece s jezičnim teškoćama*. Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet.

Ivanović, M., Rajić-Stojanović, I. (2012). Povezanost socioekonomskog statusa roditelja i profesionalnih namjera učenika osmih razreda osnovne škole. Hrvatski zavod za zapošljavanje.

Ivšac, J., Gaćina, A. (2006). Postoji li pragmatički jezični poremećaj? *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 42(2), 15-29.

Jelaska, Z. (2005). Jezik, komunikacija i sposobnosti: nazivi i bliskoznačnice. *Jezik*, 52(4), 128-138.

Johnson, C.P. (2008). Recognition of autism before age 2 years. *Pediatrics in Review*, 29(3), 86.

Kletečki Radović, M., Vejmelka, L. i Družić Ljubotina, O. (2017). Učinak siromaštva na dobrobit i kvalitetu života obitelji iz perspektive djece. *Ljetopis socijalnog rada*, 24(2), 199-242.

Lebedina-Manzoni, M., Žižek A. i Delić T. (2001). Dječja percepcija komunikacije u obitelji. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*. 37(2), 153-170.

Letts, C., Edwards, S., Sinkas, I., Schaefer, B., Gibbons, W. (2013). Socio-economic status and language acquisition: children's performance on the new Reynell Developmental Language Scales. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 48, 131-143.

Lodge, D. (1991). *Paradise News*. London: Secker & Warburg.

Ljubešić, M., Ceganec, M. (2012). Rana komunikacija: u čemu je tajna? *Logopedija*, 3, 1, 35-45.

Madya, R., Malik, M., Suparno S. (2019). The Impact of Socioeconomic Status (SES) on Early Childhood Language Development. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 296, 140-145.

McTear, M.F., Conti-Ramsden, G. (1992). *Pragmatic disability in children*. London: Whurr.

Norbury, C. F. (2014). Atypical pragmatic development. U: Matthews, D. (ur.), *Pragmatic Development in First Language Acquisition* (343-361). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

O'Neill, D. K. (2014). Assessing pragmatic language functioning in young children. U: Matthews, D. (ur.), *Pragmatic Development in First Language Acquisition* (363-386). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

Osterling, J.A., Dawson, G., Munson, J.A. (2002). Early recognition of 1-year-old infants with autism spectrum disorder versus mental retardation. *Development and Psychopathology*, 3, 239-51.

Pace, A., Luo, R., Hirsh-Pasek, K., Michnick Golinkoff, R. (2017). Identifying Pathways Between Socioeconomic Status and Language Development. *The Annual Review of Linguistics*, 3, 10.1-10.24.

Palašić, N. (2018). Pragmatika u gramatici Ive Pranjkovića. *Croatica*, 42(62), 15-26.

Paul, R., Norbury, C. F. (2012). *Language Disorders from Infancy through Adolescence: Listening, Speaking, Reading, Writing, and Communicating (Fourth Edition)*. St. Louis: Elsevier Mosby.

Pešat, P., Pešatova, I. i Tomicka, V. (2018). Pragmatic Communication Disorder in Socially Disadvantaged First-grade Pupils. *Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání*, 2(3), 17-40.

Popčević, K., Ivšac Pavliša, J. I Bohaček, A. (2020). Obogaćeni jezični unos – intervencija u potpomognutoj komunikaciji, *Klinička psihologija*, 13(1-2), 79-94.

Premack, D. i Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? *The Behavioral and Brain Sciences*, 1(4), 515-526.

Rowe M. L. (2008). Child-directed speech: relation to socioeconomic status, knowledge of child development and child vocabulary skill. *Journal of child language*, 35(1), 185–205.

Rudolph, J. M., Leonard, L.B. (2016): Early Language Milestones and Specific Language Impairment. *Journal of Early Intervention*, 38, 1, 41–58.

Schulze, C., & Saalbach, H. (2021). Socio-cognitive engagement (but not socioeconomic status) predicts preschool children's language and pragmatic abilities. *Journal of Child Language*, 1-11.

Slaughter, V., Imuta, K., Peterson, C. C., & Henry, J. D. (2015). Meta-analysis of theory of mind and peer popularity in the preschool and early school years. *Child Development*, 86, 1159–1174.

Socher, M., Lyxell, B., Ellis, R.J., Gärskog, M., Hedström, I., & Wass, M. (2019). Pragmatic Language Skills: A Comparison of Children With Cochlear Implants and Children Without Hearing Loss. *Frontiers in Psychology*, 10.

Stephens, G., & Matthews, D. (2014). The communicative infant from 0-18 months: The social-cognitive foundations of pragmatic development. U: D. Matthews (Ed.), *Pragmatic development in first language acquisition* (pp. 13–35). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

Šego, J. (2009). Utjecaj okoline na govorno-komunikacijsku kompetenciju djece; jezične igre kao poticaj dječjem govornom razvoju. *Govor*, 26(2), 119-149.

Šućur, Z., Kletečki Radović, M., Družić Ljubotina, O. & Babić, Z. (2015). *Siromaštvo i dobrobit djece predškolske dobi u Republici Hrvatskoj*. Zagreb: Unicef - ured za Hrvatsku.

Taguchi, N. (2009). *Pragmatic Competence*. New York, Berlin: Mouton de Gruyter.

Tarbox, J., Dixon, D.R., Sturme, P., Matson, J.L. (2014). *Handbook of Early Intervention for Autism Spectrum Disorders*. New York: Springer.

Tomasello, M. (1999). Social cognition before the revolution. U: P. Rochat (Ed.), *Early Social Cognition*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.

Vasilyeva, M., Waterfall, H., Huttenlocher, J. (2008). Emergence of syntax: commonalities and differences across children. *Developmental science*, 11, 1, 84-97.

Vrhovac, Y. (2001). *Govorna komunikacija i interakcija na satu stranog jezika*. Zagreb: Naklada Ljevak.

Watkins, C.S. & Howard, M.O. (2015). Educational success among elementary school children from low socioeconomic status families: A systematic review of research assessing parenting factors. *Journal of Children and Poverty*, 21(1), 17-46.

Yule, G. (2010). *The Study of Language – Fourth Edition*. New York: Cambridge University Press.