

Sintaktička složenost u pričama djece romske populacije s intelektualnim teškoćama

Čiverica, Monika

Master's thesis / Diplomski rad

2024

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:158:882411>

Rights / Prava: [In copyright](#)/[Zaštićeno autorskim pravom.](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2025-03-13**



Repository / Repozitorij:

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



Sveučilište u Zagrebu
Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet

Diplomski rad

Sintaktička složenost u pričama djece romske populacije s intelektualnim teškoćama

Monika Čiverica

Zagreb, rujan, 2024.

Sveučilište u Zagrebu
Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet

Diplomski rad

Sintaktička složenost u pričama djece romske populacije s intelektualnim teškoćama

Monika Čiverica

Izv. prof. dr. sc. Gordana Hržica

Izv. prof. dr. sc. Jasmina Ivšac Pavliša

Zagreb, rujan, 2024.

Izjava o autorstvu rada

Potvrđujem da sam osobno napisala rad „Sintaktička složenost u pričama djece romske populacije s intelektualnim teškoćama“ 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: Monika Čiverica

Mjesto i datum: Zagreb, rujan, 2024.

Zahvale

Najprije zahvaljujem svojoj mentorici izv. prof. dr. sc. Gordani Hržici na svim savjetima i podršci tijekom pisanja diplomskog rada.

Hvala i logopedinjama Anji Slovinc i Sanji Očurščak iz Centra za odgoj i obrazovanje Čakovec koje su ispitale i prikupile podatke o skupini djece romske populacije s intelektualnim teškoćama.

Hvala svim mojim prijateljicama i kolegicama s fakulteta. Zbog vas ću ponijeti mnogo lijepih uspomena na studentske dane. Puno hvala i Dariji – hvala na svemu što smo prošle zajedno i što si mi uvijek bila oslonac.

Želim zahvaliti i svojoj obitelji, posebno mami na podršci tijekom cijelog obrazovanja – hvala na svemu što si mi omogućila i bila tu za mene. Hvala i sestrama na svakom odvlačenju pažnje od učenja te podsjećanju na odmor i zabavu.

Sintaktička složenost u pričama djece romske populacije s intelektualnim teškoćama

Monika Čiverica

Mentorica: izv. prof. dr. sc. Gordana Hržica

Sumentorica: izv. prof. dr. sc. Jasmina Ivšac Pavliša

Sveučilište u Zagrebu, Edukacijsko – rehabilitacijski fakultet, Logopedija

SAŽETAK

Romska nacionalna manjina predstavlja dvojezičnu populaciju i govori većinski, hrvatski, jezik kao drugi jezik na kojem se i obrazuje. Navedeno stoga često negativno utječe na akademski uspjeh ove populacije. Iz mnogih razloga, ova je populacija u riziku od intelektualnih teškoća koje narušavaju jezične sposobnosti, te posljedično i pripovjedne. Pripovjedna mikrostruktura daje nam informacije o leksičkim i gramatičkim strukturama koje osoba proizvodi.

Cilj je ovog istraživanja dobiti uvid u razlike u pripovijedanju između djece romske populacije s lakim intelektualnim teškoćama i djece urednog razvoja na mjerama sintaktičke složenosti na hrvatskom kao drugom jeziku djece romske populacije. U istraživanju su sudjelovale tri skupine: djeca romske populacije s intelektualnim teškoćama, kontrolna skupina izjednačena prema kronološkoj dobi i kontrolna skupina izjednačena prema jezičnoj dobi. Kao mjerni instrument korišten je MAIN.

Rezultati pokazuju da postoje razlike između djece romske populacije i obje kontrolne skupine na mjerama prosječne duljine komunikacijske jedinice i prosječne duljine klauze, te između djece romske populacije i kontrolne skupine prema kronološkoj dobi na mjerama gustoće klauza i broja sintaktičkih pogrešaka. Djeca romske populacije proizvode kraće komunikacijske jedinice i klauze, ne povezuju klauze zavisnosloženim vezama te proizvode veći broj sintaktičkih pogrešaka. Slični rezultati skupine djece romske populacije i kontrolne skupine prema jezičnoj dobi na mjerama gustoće klauza i broja sintaktičkih pogrešaka mogu se objasniti slabijom ovladanošću gramatikom hrvatskog jezika, sniženim intelektualnim statusom djece romske populacije, kao i njihovim jezičnim iskustvom.

Kod djece romske populacije s intelektualnim teškoćama nužna je intervencija na području razvoja jezičnih, točnije narativnih vještina. U logopedskoj podršci potrebno je poticati razvoj vještina na oba jezika.

KLJUČNE RIJEČI: romska nacionalna manjina, dvojezičnost, intelektualne teškoće, pripovjedna mikrostruktura

Syntactic complexity in the stories of Roma children with intellectual disabilities

ABSTRACT

The Roma national minority represents a bilingual population and speaks the majority language (Croatian) as a second language. It often negatively affects the academic success of this population. For many reasons, this population is at risk of intellectual disabilities that often affect language abilities, and consequently narrative abilities. Narrative microstructure gives us information about the lexical and grammatical structures that a person produces.

The aim of this study is to gain insight into the differences in narration between Roma children with mild intellectual disabilities and control groups on measures of syntactic complexity in Croatian as the second languages of Roma children. Three groups participated in this research: Roma children with intellectual disabilities, a control group equalized according to chronological age and a control group equalized according to language age. MAIN was used as the measuring instrument.

The results indicate that there are statistically significant differences between the Roma children and both control groups on the measures of the mean length of the communication unit and the mean length of the clause, and between Roma children and the control group according to the chronological age on the measures of the clausal density and the number of syntactic errors. Roma children produce shorter communication units and clauses, greater number of syntactic errors and they do not produce complex dependent sentences. Similar results of Roma children and the control group according to language age on the measures of the clausal density and number of syntactic errors can be explained by weaker mastery of the grammar of the Croatian languages, lower intellectual status of Roma children, as well as their language experience.

In the case of Roma children with intellectual disabilities, intervention is necessary in the area of language development, more specifically, in narrative skills. In SLP support it is necessary to encourage the development of skills in both languages.

KEY WORDS: Roma national minority, bilingualism, intellectual disabilities, narrative microstructure

SADRŽAJ

1.	UVOD	1
2.	ROMSKA NACIONALNA MANJINA	2
2.1.	ROMI U HRVATSKOJ	2
2.2.	ODGOJ I OBRAZOVANJE ROMA U HRVATSKOJ	3
3.	INTELEKTUALNE TEŠKOĆE.....	5
3.1.	POVEZANOST INTELEKTUALNIH TEŠKOĆA I SOCIJALNIH UVJETA	6
4.	DVOJEZIČNOST.....	7
5.	PRIPOVJEDNE SPOSOBNOSTI.....	8
5.1.	PROCJENA PRIPOVJEDNIH SPOSOBNOSTI.....	9
5.2.	SINTAKTIČKA SLOŽENOST	10
6.	JEZIČNE I PRIPOVJEDNE SPOSOBNOSTI ROMSKE POPULACIJE, OSOBA S INTELEKTUALNIM TEŠKOĆAMA I DVOJEZIČNE POPULACIJE	12
6.1.	JEZIČNE SPOSOBNOSTI U ROMSKOJ POPULACIJI	12
6.1.1.	PRIPOVJEDNE SPOSOBNOSTI U ROMSKOJ POPULACIJI	14
6.2.	JEZIČNE SPOSOBNOSTI OSOBA S INTELEKTUALNIM TEŠKOĆAMA	14
6.2.1.	PRIPOVJEDNE SPOSOBNOSTI OSOBA S INTELEKTUALNIM TEŠKOĆAMA.....	16
6.3.	JEZIČNE SPOSOBNOSTI U DVOJEZIČNOJ POPULACIJI	17
6.3.1.	PRIPOVJEDNE SPOSOBNOSTI U DVOJEZIČNOJ POPULACIJI	18
7.	CILJ I PROBLEMI	19
8.	METODOLOGIJA.....	21
8.1.	UZORAK ISPITANIKA	21
8.2.	MJERNI INSTRUMENT	21
8.3.	IZRAČUN MJERA	22
8.4.	METODE OBRADE PODATAKA	24
9.	REZULTATI	24
9.1.	PROSJEČNA DULJINA KOMUNIKACIJSKE JEDINICE	24
9.2.	PROSJEČNA DULJINA KLAUZE.....	25
9.3.	GUSTOĆA KLAUZA	26
9.4.	BROJ SINTAKTIČKIH POGREŠAKA.....	27
10.	RASPRAVA.....	27
11.	ZAKLJUČAK.....	32
12.	LITERATURA	33

1. UVOD

Romi čine ranjivu i raznoliku skupinu (Tzouriadou i sur., 2019). Na području Europe, odnosno u europskim su državama priznati kao manjina. Ipak, i dalje su u velikoj mjeri izloženi diskriminaciji. U Republici Hrvatskoj također su priznati kao manjina i ostvaruju različita prava. Veliki postotak Roma u Hrvatskoj živi u siromaštvu. Što se tiče obrazovanja, mnoga djeca završavaju samo osnovnoškolsko obrazovanje te odustaju od daljnjeg obrazovanja. Kao glavni problemi mogu se izdvojiti neuključenost u predškolski odgoj i obrazovanje, etnička segregacija tijekom obrazovanja te školovanje prema posebnom programu (Potočnik i sur., 2020).

Romi su jedna od skupina koja ima niske socioekonomske uvjete života te žive na području deprivacije. Do jezičnih teškoća kod djece romske nacionalnosti kao dvojezične populacije dolazi zbog utjecaja skupa različitih čimbenika, kao što su niski socioekonomski status obitelji, nepohađanje sustava predškolskog odgoja i obrazovanja, nepoznavanje službenog jezika zemlje u kojoj žive, socijalna isključenost i slično (Grzymala-Moszczyńska i sur., 2019). Prema Emerson (2012), nizak socioekonomski status u obitelji i život na područjima obilježenim deprivacijom dva su čimbenika koja se često povezuju s povećanom prevalencijom lakih intelektualnih teškoća. Povezano s time, Uccelli i Paez (2007) navode da velike razlike u jezičnim vještinama između dvojezične i jednojezične djece obično nastaju zbog utjecaja niskog SES-a, jezika kojim se govori kod kuće (nije većinski jezik) te niske razine obrazovanja roditelja. Istraživanja pokazuju da kod osoba s intelektualnim teškoćama jezični i govorni razvoj kasni te je u skladu s mentalnom dobi, a same pripovjedne sposobnosti često su narušene (Justice i sur., 2006; Schoenbrodt i sur., 2016).

Pripovjedne su nam sposobnosti nužne za akademski uspjeh. Primjerice, važne su za uspješan razvoj vještina razumijevanja pročitanog i pisanja te su obuhvaćene obrazovnim kurikulumom (MZO, 2019). Nadalje, pripovjedne sposobnosti mogu se procijeniti na dvije razine, a to su makrostruktura i mikrostruktura. Mikrostrukturu možemo analizirati pomoću različitih mjera, poput prosječne duljine komunikacijske jedinice i prosječne duljine klauza. Uvidom u literaturu, prisutan je nedostatak istraživanja pripovjednih sposobnosti kod osoba romske nacionalnosti kao dvojezične populacije, ali i kod osoba romske nacionalnosti s intelektualnim teškoćama. Ovim će se istraživanjem pokušati dati bolji uvid u mikrostrukturu narativa djece romske populacije s intelektualnim teškoćama.

2. ROMSKA NACIONALNA MANJINA

Romi predstavljaju kulturno i lingvistički ranjivu i raznoliku skupinu (Tzouriadou i sur., 2019). Prema nekim procjenama, otprilike 10 do 12 milijuna Roma živi na području Europe. Romi su službeno priznati kao manjina na području Europe 1993. godine. Ipak, u svim državama u kojima žive, i dalje su kao skupina stigmatizirani i marginalizirani te većinski žive u siromaštvu.

2.1. ROMI U HRVATSKOJ

Dokument „Nacionalni plan za uključivanje Roma, za razdoblje od 2021. do 2027. godine“ daje povijesni pregled naseljavanja Roma na hrvatskom području. Romi počinju naseljavati hrvatska područja u drugoj polovici 14. stoljeća. Prvo dolaze u Dubrovnik (1362.) i Zagreb (1378.), a zatim naseljavaju područja Dalmacije i Istre. Tijekom stoljeća, vlasti na hrvatskim područjima provodile su represivne politike prema Romima i nastojale ih ograničiti u kretanju s ciljem da se stalno nasele. Ipak, Romi uspijevaju očuvati svoj etnički identitet, točnije vlastiti jezik, običaje i kulturu. Veći migracijski val Roma događa se sredinom 19. stoljeća kada iz Rumunjske dolaze velike romske skupine, a naseljavaju područje Međimurja i Podravine. Tijekom Drugog svjetskog rata, i na hrvatskom području dolazi do progona Roma na temelju rasnih zakona i, posljedično, njihove deportacije u koncentracijske logore gdje su masovno ubijani. Nakon rata, Romi su kao skupina bili marginalizirani te imali problema sa stanovanjem, obrazovanjem i zapošljavanjem. Njihov se položaj poboljšao od osnivanja Republike Hrvatske. Ustavom Republike Hrvatske priznati su kao nacionalna manjina čime ostvaruju različita prava.

„Nacionalni plan za uključivanje Roma, za razdoblje od 2021. do 2027. godine“ dokument je čiji je cilj značajno smanjivanje razlika između opće populacije i Roma u Hrvatskoj, ali i smanjivanje razlika koje postoje unutar romske populacije u odnosu na Rome i Romkinje. Njime se također „postavlja strateški okvir za razvoj jednakosti, uključivanja i sudjelovanja pripadnika romske nacionalne manjine u Republici Hrvatskoj do 2027. godine“ (str. 13). Neki od specifičnih ciljeva Plana su: borba protiv antiromskog rasizma i diskriminacije, smanjivanje siromaštva i socijalne isključenosti Roma, učinkovit i jednak pristup Roma kvalitetnom i uključivom obrazovanju.

Prema podacima Državnog zavoda za statistiku, u Republici Hrvatskoj živi 17 980 pripadnika romske nacionalne manjine. Najviše Roma živi na području Međimurja, Osječko-baranjske i Sisačko-moslavačke županije te Grada Zagreba i okolice.

Temeljne značajke identiteta hrvatskih Roma su tradicionalna romska glazba i plesovi, romski obrti te romski jezik (Nacionalni plan). Hrvatski jezik govori 96,7 % Roma. Uz hrvatski jezik, prisutni su i romski jezici kao što su bajaški dijalekt rumunjskog jezika (Ljimba d' bjaš), Romani chib, te albanski, makedonski i talijanski jezik.

Prosječna dob u romskoj populaciji u Hrvatskoj iznosi 21,9 godina, pri čemu je polovica maloljetna, a samo je jedna četvrtina populacije starija od 33 godine. Prosječan broj članova romske obitelji jest 5,2. Čak 92,3 % Roma u Hrvatskoj je siromašno, dok oko 70 % romskih obitelji živi u ekstremnom siromaštvu. Stope nezaposlenosti iznimno su visoke među Romima. Naime, 74 % Roma je nezaposleno, dok je 85 % Romkinja ili nezaposleno ili su domaćice. Većina obitelji živi u kućama koje su u dobrom ili relativno dobrom stanju (63,1 %), no 28,2 % romskih obitelji živi u kućama koje ne zadovoljavaju osnovne sigurnosne uvjete, odnosno koje su u lošem ili ruševnom stanju. Na temelju svih podataka, nameće se zaključak da je u romskoj populaciji prosječan udio djece koja žive u siromaštvu veći u odnosu na opću populaciju. U prilog tome, Kyuchukov i de Villiers (2018) tvrde da su kućanstva s većim brojem djece među najizloženijima riziku od siromaštva.

2.2. ODGOJ I OBRAZOVANJE ROMA U HRVATSKOJ

Prema podacima iz Nacionalnog plana, manje od trećine (23 %) djece romske nacionalne manjine obuhvaćeno je predškolskim odgojem i obrazovanjem. Gledano na međunarodnoj razini, Hrvatska se nalazi na dnu ljestvice po uključenosti djece romske nacionalne manjine u predškolski odgoj i obrazovanje (Potočnik i sur., 2020). Primjerice, dobar su primjer Španjolska s 97 % i Mađarska s 95 % djece romske nacionalne manjine uključene u predškolski sustav.

U Hrvatskoj je propisano trajanje programa predškole u trajanju 250 – 550 sati tijekom godine dana prije polaska u osnovnu školu. No, ono nije dostatno te ne jamči ublažavanje posljedica socijalne i materijalne deprivacije kojoj su djeca romske nacionalne manjine izložena. Potočnik i sur. (2020) navode prednosti ranijeg uključivanja djece romske nacionalne manjine u predškolski odgoj i obrazovanje, kao što su razvoj jezičnih vještina, usvajanje temeljnih koncepata potrebnih za predškolu i osnovnu školu te uključivanje u vršnjačke skupine. S druge strane, u Hrvatskoj jedan od glavnih problema jest nedostatak mjesta u ustanovama predškolskog odgoja i obrazovanja. Uz to, problem čine i udaljenost vrtića od mjesta stanovanja, neosviještenost o potrebi uključivanja djece u vrtić od rane dobi te tradicionalan način skrbi za djecu u Hrvatskoj. Naime, učestala je pojava da djecu u ranoj dobi odgajaju bake i djedovi.

Prema Potočnik i sur. (2020), djeca romske nacionalne manjine ulaskom u osnovnu školu nailaze na niz teškoća što može rezultirati kašnjenjem u usvajanju nastavnog sadržaja i pojavom dodatnih jezičnih teškoća te posljedično teškoća čitanja i pisanja. Od nepripremljenosti za obrazovanje jer nemaju razvijene navike učenja i grafomotoričke vještine, nedovoljne socijalizacije, nedostatnih materijalnih uvjeta za izvršavanje školskih obaveza do nedovoljne potpore redovitom učenju. Točnije, kod kuće ih se ne potiče na redovito učenje, već se djecu uključuje u kućanske, ali i plaćene poslove i prije nego što završe osnovnu školu.

Potočnik i sur. (2020) izdvajaju nekoliko loših primjera prakse u kontekstu odustajanja od obrazovanja kod učenika romske nacionalne manjine, a to su: utjecaj prostorne segregacije, smještanje učenika u etnički segregirane razrede, diskriminacija i školovanje po posebnim programima. Uključivanjem djece romske nacionalne manjine u školovanje prema posebnom programu, posebno ako se to čini zbog njihova nedovoljnog poznavanja hrvatskog jezika i propuštanja rane integracije, dodatno se ograničava njihova socijalizacija s vršnjacima. U slučaju smještanja učenika u etnički segregirane razrede, često dolazi do smanjenja kvalitete obrazovanja. Navedeno utječe na nisku stopu uključivanja u srednjoškolsko i visoko obrazovanje, na nedostatna znanja i vještine Roma te na visoku stopu nezaposlenosti. Stoga, ne iznenađuje podatak da je za 85 % Roma u Hrvatskoj najveći stupanj ostvarenog obrazovanja završena osnovna škola ili manje. U Nacionalnom planu navodi se da tek 31 % Roma polazi srednju školu te da postoje statistički značajne razlike po spolu. Naime, 36 % dječaka i tek 26 % djevojčica polazi srednju školu. Kao razlog odustajanja od nastavka školovanja, različiti autori (Potočnik i sur., 2020; Tzourriadou i sur., 2019) navode nizak akademski uspjeh koji učenici postižu u osnovnoj školi.

S druge strane, Potočnik i sur. (2020) navode i mjere koje smanjuju negativan učinak prostorne segregacije romskih naselja poput subvencioniranog prijevoza od vrtića i osnovnih škola, zatim mjere koje podupiru socijalizaciju s vršnjacima i doprinose boljem školskom uspjehu. Dobri primjeri prakse su individualizirani programi, suradnja sa suradnicima-pomagačima, produženi boravak i izvannastavne aktivnosti. S obzirom da jedan od većih problema pri polasku romske djece u osnovnu školu predstavlja nepoznavanje hrvatskog jezika, kao pomoć dovode se suradnici-pomagači koji znaju romski jezik kojim djeca govore. Suradnici-pomagači pomažu učenicima u socijalizaciji i svladavanju školskog gradiva.

Neki od čimbenika koji utječu na nisku razinu obrazovanja kod djece romske nacionalnosti te posljedično pojavu jezičnih teškoća su neuključivanje u sustav predškolskog odgoja i obrazovanja, nepoznavanje službenog jezika zemlje u kojoj žive i na kojem se školuju, niski

socioekonomski status obitelji te snižena kvaliteta obrazovanja (UNESCO, 2010, prema Grzymala-Moszczyńska i sur., 2019). Rezultat utjecaja navedenih čimbenika često je nemogućnost djece romske nacionalnosti da uče jednakom brzinom kao i njihovi vršnjaci, čime se povećava nejednakost tijekom obrazovanja. Čimbenici kao što su pružanje potpore učenju hrvatskoga jezika i uključenje u produženi boravak iznimno su važni u sprečavanju napuštanja školovanja učenika romske nacionalne manjine (Potočnik i sur., 2020). Uz primjere dobrih mjera koje navode Potočnik i sur. (2020), nužno je na vrijeme uočiti pojavu jezičnih teškoća kod djece romske nacionalnosti kako bi se oni uključili u logopedsku terapiju. Samim time, potpomaže se razvoj jezičnog razumijevanja i proizvodnje kod ove populacije.

3. INTELEKTUALNE TEŠKOĆE

Nair i sur. (2022) navode podatak da su intelektualne teškoće prisutne u 1,39 % populacije u svijetu. Što se tiče prevalencije intelektualnih teškoća kod djece, ona iznosi 0,22-1,55 % (Olusanya i sur., 2023). Prema Izvješću o osobama s invaliditetom u Republici Hrvatskoj (2022), prevalencija intelektualnih teškoća u općoj populaciji jest 0,8 %. Nadalje, intelektualne teškoće prisutne su kod 8 220 djece u dobi 0-19 godina.

Prema Dijagnostičkom i statističkom priručniku za duševne poremećaje (DSM-5), „intelektualna onesposobljenost“ ili „intelektualni razvojni poremećaj“ definira se kao „poremećaj s početkom za vrijeme razvojnog perioda koji uključuje i intelektualne deficite i deficite adaptivnog funkcioniranja u konceptualnom, socijalnom i praktičnom području“ (str. 33). U nastavku rada, rabiće se pojam „intelektualne teškoće“. Kako bi se postavila dijagnoza, moraju biti zadovoljena tri kriterija:

- A) prisutni deficiti intelektualnih funkcija
- B) prisutni deficiti adaptivnog funkcioniranja
- C) početak intelektualnih i adaptivnih deficita bio je za vrijeme razvojnog perioda

Različite razine težine intelektualne onesposobljenosti postavljaju se na temelju razine adaptivnog funkcioniranja. Razine težine su: laka, umjerena, teža i teška intelektualna onesposobljenost. Djeca s umjerenim intelektualnim teškoćama imaju ograničenja i u adaptivnom ponašanju i intelektualnom funkcioniranju (Barton-Hulsey i sur., 2017).

Intelektualne i razvojne teškoće vezane su uz visoku stopu mortaliteta i morbiditeta, povećani rizik od socijalnog isključenja i značajne zahtjeve na obitelji te zdravstvene ustanove i centre socijalne skrbi (Emerson, 2012).

3.1.POVEZANOST INTELEKTUALNIH TEŠKOĆA I SOCIJALNIH UVJETA

Emerson (2012) navodi podatak da na prevalenciju određenih razina intelektualnih teškoća utjecaj imaju i socijalni uvjeti i etničke razlike. Primjerice, niži socio-ekonomski status (u nastavku „SES“) u obitelji često se povezuje s povećanom prevalencijom lakih intelektualnih teškoća. SES obitelji često je geografski određen što rezultira područjima ili susjedstvima koja su karakterizirana različitim razinama deprivacije. Povezanost između prepoznavanja specifičnih edukacijskih potreba povezanih s intelektualnim teškoćama i niskim SES-om obitelji te područjem deprivacije, ukazuje na činjenicu da su djeca, čiji je razvoj ionako već narušen (posebno djeca s lakim i umjerenim intelektualnim teškoćama), u povećanom riziku od izloženosti socijalnim uvjetima koji su sami po sebi štetni za uredan razvoj. Emerson (2012) je svojim istraživanjem pokazao da povećani rizik od izloženosti lošim socio-ekonomskim uvjetima može uzrokovati 20 - 50 % rizika za lošije mentalno i fizičko zdravlje među djecom s intelektualnim teškoćama te rizik za lošije mentalno zdravlje majki djece s intelektualnim teškoćama. Izloženost takvim socijalnim uvjetima u prenatalnom razdoblju te u ranim godinama života narušava kognitivni razvoj i povećava incidenciju intelektualnih teškoća. Emerson (2012) navodi da su rezultati njegova istraživanja prvi koji ističu povezanost između područja karakteriziranih deprivacijom i prevalencije lakih i/ili umjerenih intelektualnih teškoća. Rezultati njegova istraživanja ukazuju na tri važna zaključka: 1) niži SES obitelji povezan je s povećanim postotkom prepoznavanja lakih i umjerenih intelektualnih teškoća; 2) više razine deprivacije u naseljenim područjima povezane su s povećanim postotkom prepoznavanja lakih i umjerenih intelektualnih teškoća; 3) dok je manjinski etnički status općenito povezan s nižim postotcima prepoznavanja intelektualnih teškoća, izuzeci uzorka ovog istraživanja uključuju veće postotke prepoznavanja lakih i umjerenih intelektualnih teškoća među Romima i Irskim Putnicima te veće postotke prepoznavanja težih intelektualnih teškoća među djecom pakistanskog i bangladeškog podrijetla. Tzouridou i sur. (2019) navode podatak da su osobe nižeg SES-a te pripadnici kulturno i lingvistički raznolikih skupina, primjerice pripadnici romske manjine, češće prepoznate kao osobe s lakim intelektualnim teškoćama i teškoćama učenja.

4. DVOJEZIČNOST

Prema Myers-Scotton (2006), dvojezičnost je pojam kojim se označava znanje, odnosno govorenje dvaju jezika.

Kod djece romske populacije radi se o slijednoj dvojezičnosti jer su drugom jeziku uglavnom izloženi tek polaskom u osnovnu školu. Prema Kay-Raining Bird i sur. (2016), u slučaju slijedne dvojezičnosti, djeci je potrebno više vremena kako bi svojim vještinama u drugom jeziku dostigli jednojezične vršnjake. Intenzivnom izloženošću drugom jeziku, ovoj je skupini potrebno oko dvije godine kako bi dostigli jednojezične vršnjake u vještinama funkcionalne komunikacije (Cummins, 2008, prema Kay-Raining Bird i sur., 2016). Nadalje, potrebno im je pet do sedam godina kako bi dostigli akademske vještine, posebno jezične vještine, jednojezičnih vršnjaka. Navedene je podatke potrebno uzeti u obzir pri procjeni i tijekom školovanja.

Bialystok (2010) opisuje razlike između jednojezičnog i dvojezičnog razvoja. Autorica navodi da se kognitivni i jezični procesi uključeni u usvajanje i uporabu dvaju jezika razlikuju od onih uključenih u uporabu jednog jezika. Razlike obuhvaćaju promjene u jezičnim i kognitivnim ishodima kod dvojezične populacije. Primjerice, dvojezične osobe imaju pojačane izvršne funkcije, ali lošije ishode na zadacima brzog leksičkog priziva i obrade. Bialystok (2010) tvrdi da razlike obuhvaćaju i utjecaj dvojezičnosti na kognitivnu izvedbu te na strukturu mozga. Navedeno upućuje na činjenicu da kod dvojezične populacije postoji specifičan put jezičnoga razvoja.

U slučaju zaostajanja u jezičnom razvoju kod djece romske nacionalnosti kao dvojezične populacije, tolerira se određeno zaostajanje kao što je već navedeno. Naime, djeca romske populacije izložena su drugom jeziku tek u školskoj dobi te im treba više vremena kako bi sustigli jednojezične vršnjake u jezičnim vještinama. Kako se oni školuju na drugom jeziku, mogu biti prisutne i teškoće učenja te komunikacijske teškoće u smislu neuspješne komunikacije s učiteljima i vršnjacima.. Povezano s time, zbog nedostatne podrške tijekom obrazovanja i smanjene motivacije za učenje, pripadnici romske populacije često odustaju od školovanja. Što se tiče populacije ispitane ovim istraživanjem, kod djece romske nacionalnosti prisutne su i lake intelektualne teškoće, koje dodatno utječu na kašnjenje u jezičnom razvoju. Utjecaj na zaostajanje u jezičnom razvoju kod ove populacije može imati i niski SES.

Ipak, dvojezičnost može biti i prednost za djecu romske nacionalnosti kao dvojezične populacije. Dvojezična djeca često imaju bolje metalingvističke vještine u odnosu na

jednojezičnu te su fleksibilnija u razmišljanju (Myers-Scotton, 2006). Nadalje, dvojezična djeca često su kreativnija. Navedeno može pozitivno utjecati na usvajanje vještine čitanja i na bolji akademski uspjeh (Bialystok, 2003).

5. PRIPOVJEDNE SPOSOBNOSTI

Pripovjedne sposobnosti su sposobnosti osobe da ispriča ili prepriča osobnu ili izmišljenu priču (Schoenbrodt i sur., 2016) te čine osnovni aspekt jezično-govorne sposobnosti i govornog izražavanja (Channell i sur., 2015; Dobravac i Zuliani Blašković, 2022). Različiti autori (Briner i sur., 2012, prema Dobravac i Zuliani Blašković, 2022; Schoenbrodt i sur., 2016) napominju da je pripovijedanje složen proces koji zahtijeva određenu kognitivnu i jezičnu razinu da bi se uspješno ostvario. Prema Heilmann i sur. (2010), rezultat pripovijedanja je narativ, odnosno priča koja nastoji uključiti slušatelja, prenijeti informaciju o likovima važnim za radnju te, zaključno, prenijeti smisao priče. Vještine u organizaciji, prepoznavanje i opisivanje niza događaja, razumijevanje cilja likova i njihovih unutarnjih stanja te pokušaji rješavanja problema neki su od čimbenika koji doprinose razvoju pripovjednih sposobnosti (Schoenbrodt i sur., 2016).

Pripovjedne su sposobnosti nužne za održavanje kohezivnih interakcija u socijalnim situacijama (McCabe i Bliss, 2003, prema Channell i sur., 2015), ali imaju i važnu ulogu za školski uspjeh (Channell i sur., 2015; Schoenbrodt i sur., 2016; Zanchi i sur., 2020). Točnije, visoko su povezane s pismenosti i ostalim akademskim vještinama, kao što su razumijevanje pročitano i pisanje. Pripovjedne sposobnosti nalaze se u kurikulumu, točnije u ishodima učenja, jer su potrebne pojedincu za izražavanje namjera i za uspješno sudjelovanje u školskim aktivnostima (Heilmann i sur., 2010). Nadalje, Zanchi i sur. (2020) napominju da pripovjedne sposobnosti imaju i važnu ulogu u djetetovu socijalnom i emocionalnom životu. Barton-Hulsey i sur. (2017) nadodaju da su pripovjedne sposobnosti važne za razvoj funkcionalne komunikacije s vršnjacima, učiteljima i obitelji.

Pripovijedanje se razvija postupno te prati razvoj ostalih jezičnih i kognitivnih sposobnosti potrebnih za uspješno pričanje priča (Bedecković i sur., 2021; Dobravac i Zuliani Blašković, 2022; Lucero, 2018). Zanchi i sur. (2020) tvrde da, kako bi ispričalo priču, dijete mora integrirati jezične, kognitivne i socijalne sposobnosti. Aksu-Koc i Aktan-Erciyes (2018) navode

da dijete mora imati razvijene najmanje tri vrste znanja kako bi postalo uspješno u pripovijedanju. To su konceptualno, lingvističko i pragmatičko znanje. Navedena su znanja potrebna za konceptualnu povezanost, lingvističku koheziju i pragmatičku prikladnost. Razvijaju se postupnim procesom koji se odvija još i u školskoj dobi. Stoga, možemo reći da je pripovijedanje jezična sposobnost koja se kasno razvija.

5.1.PROCJENA PRIPOVJEDNIH SPOSOBNOSTI

Procjena pripovjednih sposobnosti izuzetno je korisna kada se istražuje razvoj jezičnih i govornih sposobnosti u prvim godinama obrazovanja (Bochnacker, 2016). Naime, to je razdoblje kada se djetetove pripovjedne sposobnosti ubrzano razvijaju. S obzirom na već spomenutu činjenicu da je za proizvodnju narativa potrebno integrirati jezične, kognitivne i socijalne sposobnosti (Zanchi i sur., 2020), procjena narativa je dobar izvor podataka o razvoju djeteta te se često rabi u svrhu procjene jezičnih sposobnosti (Bryant i sur., 2016, prema Bedeković i sur., 2021). Stoga, procjena narativa je iznimno učinkovito kliničko, ali i istraživačko sredstvo jer omogućuje analizu i opis raznovrsnih lingvističkih obilježja na jednom uzorku (Heilmann i sur., 2010; Hao i sur., 2018).

Altman i sur. (2022) navode da, prema široko prihvaćenom modelu Steina i Glenna (1979), pripovjedne sposobnosti možemo mjeriti na dvije razine: mikrostruktura i makrostruktura. Različiti autori (Bedeković i sur., 2021; Dubravac i Zuliani Blašković, 2022; Hao i sur., 2018; Lucero, 2018) tvrde da se razina mikrostrukture odnosi na obilježja jezika proizvedenog tijekom pripovijedanja, a razina makrostrukture odnosi se na elemente strukture priče.

Petersen i sur. (2010, prema Bartol-Hulsey i sur., 2017) detaljnije opisuju da je kod djece razvoj pripovjednih sposobnosti postupni proces koji slijedi razvojni kontinuum obilježen različitim razinama složenosti u makro- i mikrostrukтури. Dobravac i Zuliani Blašković (2022) tvrde da dijete, kako bi bilo u mogućnosti izraziti makrostrukturu, mora u dovoljnoj mjeri imati usvojene jezične sastavnice (npr. sintaksu) ili dovoljno bogat vokabular. Zbog toga, makrostruktura pripovijedanja poboljšava se razvojem mikrostrukture. S druge strane, Hao i sur. (2018) navode da djeca ranije razvijaju makrostrukturu u odnosu na mikrostrukturu.

Lucero (2018) nadalje opisuje da makrostruktura uključuje elemente strukture priče koji povezuju narativ u jednu suvislu cjelinu. Procjena makrostrukture narativa uključuje procjenu događaja u djetetovoj priči i opću organizaciju elemenata strukture priče (Ukrainetz i sur., 2005, prema Channell i sur., 2015). Također, uključuje i procjenu strukturalne složenosti te riječi koje izražavaju unutarnja stanja.

S druge strane, mikrostruktura uključuje jezične elemente kao što su leksičke veze, složene sintaktičke strukture i kohezivne veze među njima, te načine označavanja referenata (Trtanj i Kuvač Kraljević, 2017). Procjena mikrostrukture uključuje procjenu leksičkih i gramatičkih struktura koje djeca rabe kako bi ispričala sadržaj priče (Channell i sur., 2015). Elementi mikrostrukture uključuju mjere na razini riječi i na razini rečenice (Barton-Husley i sur., 2017) te ukazuju način na koji govornik slaže riječi u rečenice kako bi prenio sadržaj priče (Alltman i sur., 2022). Bedeković i sur. (2021) navode da je u procjeni mikrostrukture priče moguće analizirati više mjera, kao što su produktivnost, rječnička raznolikost, sintaktička složenost ili rječnička raznolikost.

5.2.SINTAKTIČKA SLOŽENOST

Prema Bedeković i sur. (2021), sintaksa se tijekom razvoja mijenja i usložnjava. Jedna je od pretpostavki razvoja sintakse u jezičnom usvajanju da se neke vrste sintaktičkih struktura javljaju rano tijekom djetinjstva, a druge slijede kasnije, odnosno povezane su s naprednim poznavanjem sintakse. Sintaktički razvoj traje sve do mlađe odrasle dobi (Nippold i sur., 2005, prema Bedeković i sur., 2021). Kako se već u ranom djetinjstvu javljaju neke vrste sintaktičkih struktura, djeca kasnije kombiniraju usvojene strukture u dulje i složenije vrste sintaktičkih struktura (Nippold, 2006, prema Bedeković i sur., 2021). U predškolskoj dobi djeca uglavnom proizvode međusobno nezavisne jednostavne sintaktičke cjeline, dok u ranoj školskoj dobi češće proizvode međusobno povezane rečenice. Iako djeca ponekad proizvode zavisnosložene rečenice već u predškolskoj dobi, istraživanja u različitim jezicima pokazala su da se zavisnosložene strukture razvijaju sve do 12. godine (Berman, 2018, prema Bedeković i sur., 2021). Uporaba zavisnih struktura može biti pokazatelj razine sintaktičkog razvoja (Trtanj i Mikić Čolić, 2018).

Složena sintaksa jedna je od aspekata jezika koja se dugo razvija i kasno usvaja (Bedeković i sur., 2021). Naime, uporaba zavisnosloženih veza zahtijeva ovladavanje različitim vještinama, kao što su vještine organizacije i povezivanja složenih sadržaja u jednu sintaktičku cjelinu (Berman, 2018, prema Bedeković i sur., 2021).

Jedan od načina procjene sintaktičkog razvoja djece jest procjena sintaktičke složenosti jezičnog uzorka, kao što je priča koju dijete priča (Bedeković i sur., 2021). Sintaktička složenost jedna je od mjera kojom opisujemo mikrostrukturu pripovijedanja. Silva i sur. (2010, prema Trtanj i Mikić Čolić, 2018) još je nazivaju i sintaktičkom zrelosti te definiraju kao kapacitet koji omogućuje proizvodnju složenih sintaktičkih struktura. Procjena sintaktičke složenosti

odvija se provedbom različitih mjera koje daju podatke o uporabi određenih sintaktičkih struktura u proizvodnji narativa.

Kako bismo mogli analizirati narativ, potrebno je govoreni niz prilikom transkripcije razdijeliti na prikladan način (Bedeković i sur., 2021). Podjela govorenog niza na jedinice temelji se na dva kriterija; ili zvučnih karakteristika (pauze, intonacija) ili sintaktičkog kriterija. Nadalje, govoreni se niz, prema sintaktičkim kriterijima, može razdvojiti na T-jedinice ili komunikacijske, odnosno C-jedinice (Bedeković i sur., 2021). Reed i sur. (2001, prema Bedeković i sur., 2021) navode da su individualne razlike između transkriptora manje u slučaju razdiobe govorenog niza s obzirom na sintaktičke kriterije u odnosu na razdiobu prema zvučnim karakteristikama. Također, T- ili C-jedinicama najčešće se mjeri duljina narativa u školskoj dobi (Scott, 1988, prema Trtanj i Kuvač Kraljević). Iz navedenih razloga, u ovom se istraživanju razdioba govorenog niza temeljila na sintaktičkim kriterijima, točnije na razdiobi na C-jedinice. Nakon razdiobe govorenog niza na T- ili C-jedinice, moguće je izračunati prosječnu duljinu T- ili C-jedinice (Bedeković i sur., 2021).

Prema sintaktičkim kriterijima, razdioba govorenog niza moguća je i na klauze (Bedeković i sur., 2021). Nakon razdiobe govorenog niza na klauze, moguće je izračunati prosječnu duljinu klauze.

Podjelom govorenog niza na C-jedinice i klauze, odnosno računanjem prosječnih duljina navedenih jedinica, dobivamo podatke o složenosti unutar klauze i povezivanju klauza zavisnosloženom vezom (Bedeković i sur., 2021). Dodatno, podatak o udjelu zavisnosloženih veza u narativu možemo dobiti mjerom gustoće klauza.

Različiti autori (Justice i sur., 2006; Heilmann i sur., 2010) navode da se rezultati na mjerama mikrostrukture postupno povećavaju tijekom prvih razreda osnovne škole, točnije od 5. do 10. godine. Značajnim pokazateljima jezičnog i sintaktičkog razvoja nakon 5. godine smatraju se mjere prosječne duljine C- i T-jedinice, ali i prosječna duljina iskaza te gustoća klauza (Nippold, 1993, prema Trtanj i Kuvač Kraljević, 2017).

6. JEZIČNE I PRIPOVJEDNE SPOSOBNOSTI ROMSKE POPULACIJE, OSOBA S INTELEKTUALNIM TEŠKOĆAMA I DVOJEZIČNE POPULACIJE

Kod djece s lakim intelektualnim teškoćama često su prisutne jezične teškoće koje mogu ograničavati njihovo razumijevanje narativa, narativnu proizvodnju i razvoj čitanja (Barton-Hulsey i sur., 2017). Različiti autori (Justice i sur., 2006; Schoenbrodt i sur., 2016) također navode da su pripovjedne sposobnosti učestalo narušene kod osoba s intelektualnim teškoćama. Isto tako, tijekom školovanja djece romske nacionalnosti primjećuje se da su kod njih često prisutne jezične teškoće u usvajanju službenog jezika zemlje u kojoj žive. Razlozi su mnogobrojni; niski SES obitelji, neizloženost službenom jeziku sve do polaska u osnovnu školu, smanjena kvaliteta obrazovanja, itd. (UNESCO, 2010, prema Grzymala-Moszczyńska i sur., 2019). Mali je broj istraživanja usmjerenih na analizu narativa kod osoba s intelektualnim teškoćama, dok istraživanja o pripovjednim sposobnostima kod pripadnika romske populacije gotovo i nema.

Važno je razumjeti prednosti i ograničenja pripovjednih sposobnosti kod djece s intelektualnim teškoćama te djece romske nacionalnosti kao dvojezične populacije kako bi stručnjaci mogli na najbolji način poduprijeti njihov razvoj funkcionalnog jezika tijekom obrazovanja (Barton-Hulsey i sur., 2017). Uzorci pripovijedanja mogu se prikupiti kako bi se opisale navedene prednosti i ograničenja. Ti nam uzorci daju kontekst kako bismo dobili daljnje podatke o komunikacijskim i jezično-govornim vještinama povezanim s održavanjem strukture priče, redosljeda događaja, opisivanjem veza među likovima i sveopće kohezije. Nadalje, procjenjujući pripovjedne sposobnosti, možemo dobiti važan uvid u potrebne jezične intervencije kod djece školske dobi s intelektualnim teškoćama. Prema Abbeduto i Thurman (2022), intervencije mogu utjecati na poboljšanje pripovjednih sposobnosti djece s intelektualnim teškoćama.

6.1. JEZIČNE SPOSOBNOSTI U ROMSKOJ POPULACIJI

Djeca romske nacionalnosti usvajaju romske jezike na „netradicionalan“ način, odnosno na drugačiji način. Prema Kyuchukov i de Villiers (2018), romska kultura prenosi se oralno što znači da obiluje anegdotama, pjesmama, bajkama i folklornim jezičnim igrama. Na taj način, djeca su od rane dobi izložena složenim gramatičkim strukturama. Od djeteta u dobi od dvije godine očekuje se da ima razvijen leksik i da može razumjeti složene rečenične strukture, kao što je struktura: „Donesi mi x , koji je u y “. Isto tako, od djeteta se očekuje da ima razvijeno

znanje o jeziku i dovoljno iskustva da nađe traženi predmet tako da zaključi što je u iskazu novo ili što roditelju treba da dovrši zadatak. Roditelji smatraju da njihova djeca mogu usvojiti jezik unutar komunikacijskih situacija, i to od rane dobi. Kyuchukov (2021) navodi da se znanje djece romske nacionalnosti o materinskom jeziku ne uzima u obzir u obrazovnom procesu. Kyuchukov i de Villiers (2018) tvrde da se dvojezičnost kod djece romske nacionalnosti smatra problemom. Kao razlog navode prisutnu stigmju u slučaju Romani jezika i ostalih romskih jezika.

Kyuchukov i de Villiers (2018) opisuju rezultate istraživanja u Bugarskoj i Slovačkoj. Naime, rezultati pokazuju da većina djece romske nacionalnosti do dobi od pet godina usvoji oko 80% gramatičkih kategorija materinskog jezika. Istraživanje Kyuchukov i de Villiers (2018) pokazalo je da djeca romske nacionalnosti dobi 3-6 godina postižu slične rezultate na testovima koji ispituju raspon pamćenja znamenki i teoriju uma, kao i njihovi vršnjaci iz različitih kultura.

Bitno je navesti podatak da su većina pripadnika romske populacije dvojezični govornici (Očurščak Žuliček i sur., 2022). Pripadnici romske populacije odrastaju usvajajući primjerice Romani jezik (ili neki od dijalekata) te se sa službenim jezikom zemlje u kojoj žive susreću tek polaskom u osnovnu školu. Tijekom obrazovanja istodobno usvajaju leksik i ostale jezične sastavnice određenog jezika. Primjerice, u Hrvatskoj djeca romske nacionalnosti u isto vrijeme usvajaju leksik i morfologiju hrvatskog jezika koja se razlikuje od morfologije bajaškog jezika. Stoga, ne iznenađuju rezultati istraživanja Očurščak Žuliček i sur. (2022) da djeca romske nacionalnosti s intelektualnim teškoćama postižu lošije rezultate na zadacima proizvodnje muškog, ženskog te srednjeg roda u odnosu na djecu hrvatske nacionalnosti s intelektualnim teškoćama.

Baucal (2006) je svojim istraživanjem ispitaio pismenost učenika trećeg razreda osnovne škole, točnije usvojenost matematike i jezika. Rezultati njegova istraživanja pokazuju da učenici romske nacionalnosti postižu prosječno 346 bodova na testu kojim se ispituju jezična znanja, što je 154 boda manje od nacionalnog prosjeka. U interpretaciji rezultata, autor istraživanja navodi da su jezična znanja učenika romske nacionalnosti na razini učenika opće populacije na sredini prvog razreda. Također, autor navodi podatak da oko 56 % učenika romske nacionalnosti, nakon tri godine obrazovanja, nema usvojenu osnovnu razinu jezične kompetencije na službenom jeziku zemlje.

Jezične vještine koje djeca romske nacionalnosti tijekom rane dobi razvijaju, razlikuju se od školskih zahtjeva. Iako na nekim nejezičnim zadacima djeca romske populacije postižu slične rezultate kao i njihovi vršnjaci iz različitih kultura, djeca ove populacije često nisu spremna za obrazovni sustav te kasne za vršnjacima u usvajanju akademskog sadržaja. Najčešće, dvojezična djeca do dobi od 8-9 godina dostignu jednojezičnu u ovladanosti jezikom. No, to nije slučaj kada je prisutan dodatan čimbenik, kao što je stigma nad materinskim jezikom. Djeci romske nacionalnosti poznavanje Romani jezika kao materinskog predstavlja prepreku za bolje usvajanje službenog jezika zemlje u kojoj žive.

6.1.1. PRIPOVJEDNE SPOSOBNOSTI U ROMSKOJ POPULACIJI

Istraživanja o pripovijedanju i pripovjednim sposobnostima pripadnika romske populacije ima jako malo.

Kyuckukov (2021) je ispitao proizvodnju narativa na temelju niza slika kod djece romske nacionalnosti u dvije zajednice; u Bugarskoj i u Slovačkoj. Rezultati na mjeri rječničke raznolikosti pokazuju da djeca iz zajednice u Bugarskoj imaju prosječno 50,3 riječi po narativu, dok djeca iz zajednice u Slovačkoj imaju prosječno 44,5 riječi po narativu. Autor u interpretaciji rezultata navodi da je razlika među zajednicama dobivena iz nekoliko razloga. Prvo, zajednica u Slovačkoj je izrazito konzervativna, dok su pripadnici romske populacije u Bugarskoj uključeni u širu zajednicu. Drugo, djeca romske nacionalnosti iz Bugarske u većem broju pohađaju vrtiće, dok to nije slučaj u Slovačkoj.

Zaključno, mogući utjecaj na duljinu narativa djece romske populacije ima i okolina, odnosno zajednica, u kojoj se nalaze (Kyuchukov, 2020). O većini mjera pripovjednih sposobnosti kod romske populacije nema podataka, odnosno još nisu provedena istraživanja.

6.2. JEZIČNE SPOSOBNOSTI OSOBA S INTELEKTUALNIM TEŠKOĆAMA

Manji je broj istraživanja o jezičnim sposobnostima osoba s intelektualnim teškoćama, već se studije i istraživanja više usmjeravaju na populaciju djece i odraslih s nespecifičnim intelektualnim teškoćama i populaciju osoba s Downovim sindromom (Finestack i Abbeduto, 2010; Channell i sur., 2015; Altman i sur., 2022).

Prema priručniku DSM-5, kod djece školske dobi i odraslih s lakim intelektualnim teškoćama prisutne su teškoće u usvajanju vještina kao što su čitanje i pisanje. Isto tako, prisutne su i teškoće na području apstraktnog mišljenja te izvršnih funkcija (npr. planiranje ili kognitivna fleksibilnost). Razvijenost područja komunikacije, konverzacije i jezika kasni s

obzirom na očekivanja za dob. Djeca s intelektualnim teškoćama često imaju usklađen razvojni profil, što znači da su sva razvojna obilježja u skladu s njihovim intelektualnim statusom (Šimleša i Capanec, 2015). Što se tiče razine lakih intelektualnih teškoća, ako dijete kronološke dobi od pet godina ima intelektualne sposobnosti na razini djeteta od tri godine, njegove će komunikacijske i jezične vještine biti na razini djeteta od tri godine.

Različiti autori (Abbeduto i Thurman, 2022; Očurščak Žuliček i sur., 2022; Koizumi i sur., 2019) navode da osobe s intelektualnim teškoćama kasne u jezičnom i govornom razvoju s obzirom na vršnjake urednog razvoja te rijetko postižu razinu jezične kompetencije kojom bi se približili vršnjacima urednog razvoja. Stoga, osobe s intelektualnim teškoćama obično imaju loš akademski uspjeh i, s vremenom, sve se više vidi raskorak u odnosu na vršnjake. Jedan od prvih pokazatelja kašnjenja u jezičnom i govornom razvoju jest kasnija pojava prve riječi (Pranjić i sur., 2016). Kod djece s intelektualnim teškoćama prva riječ sa značenjem javlja se između druge i treće godine.

Fowler (1990, prema Pranjić i sur., 2016) navodi da Downov sindrom karakteriziraju intelektualne teškoće, ali i jezične teškoće, poput nedostataka u fonološkom razvoju i/ili sintaktičkom razumijevanju. Rezultati njihova istraživanja pokazuju statistički značajne razlike između djece s Downovim sindromom i djece urednog jezičnog razvoja na mjerama: broj nezavisnosloženih rečenica, ukupan broj riječi, prosječan broj riječi u rečenici, ukupan broj pomoćnih glagola, ukupan broj priloga i zamjenica. Također, u najvećem broju proizvode imenice (35 %) i glagole (26 %), a ostale riječi prisutne su u manjoj mjeri.

Kod osoba s Downovim sindromom i fragilnim X sindromom često su prisutne teškoće na području jezične proizvodnje, posebno u oblikovanju gramatički ispravnih rečenica (Altman i sur., 2022; prema Petersen i Spencer, 2016). Često je prisutno izostavljanje veznika, prijedloga, priloga i pomoćnih glagola (Očurščak Žuliček i sur., 2022). Zbog teškoća u deklinaciji imenica te često pogrešnoj uporabi nastavaka za jedninu i množinu, narušena je sročnost.

Što se tiče opsega rječnika, brzina usvajanja ekspresivnog rječnika manja je kod djece s intelektualnim teškoćama u odnosu na djecu urednog razvoja (Očurščak Žuliček i sur., 2022). Razvoj rječnika prati razinu mentalne dobi. Navedeno potvrđuje činjenicu da djeca s intelektualnim teškoćama kasne u jezičnom razvoju.

Što se tiče sintaktičkog razvoja, on značajno kasni u odnosu na razinu kronološke, ali i mentalne dobi (Očurščak Žuliček i sur., 2022). Koizumi i sur. (2019) navode da sintaktički razvoj djece s intelektualnim teškoćama kasni jednu do tri godine u odnosu na djecu urednog

razvoja iste mentalne dobi. Autori navode da djeca s intelektualnim teškoćama mentalne dobi 7-9 godine pokazuju razinu sposobnosti razumijevanja gramatike kao i djeca urednog razvoja kronološke dobi od šest godina – u toj dobi djeca mogu razumjeti gramatičke strukture jezika nužne za svakodnevni život. Što se tiče sintaktičkog razumijevanja, djeca s intelektualnim teškoćama imaju teškoća u razumijevanju pasivnih rečenica i funkcionalnih riječi (Koizumi i sur., 2019). S druge strane, sposobnosti su sintaktičke proizvodnje kod djece s intelektualnim teškoćama niže s obzirom na očekivanja za mentalnu dob te značajno kasne u usporedbi sa sposobnostima sintaktičkog razumijevanja.

6.2.1. PRIPOVJEDNE SPOSOBNOSTI OSOBA S INTELEKTUALNIM TEŠKOĆAMA

Narativ je kod djece s Downovim sindromom siromašniji i dominiraju jednostavne rečenične strukture, odnosno sintaksa je manje raznolika i manje složena (Finestack i Abbeduto, 2010).

Različiti autori (Finestack i Abbeduto, 2010; Altman i sur., 2022) svojim su istraživanjima potvrdili da osobe s intelektualnim teškoćama postižu slične rezultate na mjerama makrostrukture kao i osobe urednog razvoja. Longitudinalno istraživanje Cleave i sur. (2012), pokazalo je značajan napredak na mjeri rječničke raznolikosti i makrostrukture. No, napredak se nije pokazao na elementima mikrostrukture, kao što su sintaktička složenost ili duljina narativa.

Što se tiče mjere produktivnosti, djeca s Downovim sindromom proizvode manji broj riječi i kraće rečenice (Pranjić i sur., 2016) te manji broj glagola i strukturnih elemenata u svojim narativima (Channel i sur., 2015). Rezultat na mjeri *prosječan broj riječi u rečenici* bio je znatno veći kod djece urednog jezičnog razvoja u odnosu na djecu s Downovim sindromom (Pranjić i sur., 2016). S druge strane, Finestack i Abbeduto (2010) svojim su istraživanjem pokazali da na mjerama mikrostrukture nema razlike na mjeri *prosječnog broja riječi u rečenici* između djece s intelektualnim teškoćama i kontrolne skupine mlađe djece urednog razvoja. Nadalje, rezultati istraživanja Altman i sur. (2022) pokazuju da je razina složenosti narativa viša kod kontrolne skupine, dok je broj iskaza veći kod osoba s intelektualnim teškoćama. Osobe s intelektualnim teškoćama proizvode veći broj jednostavnih rečenica koje sadrže imenicu, glagol i objekt po potrebi. S druge strane, ispitanici kontrolne skupine proizvode duže i složenije rečenice, primjerice nezavisno- i zavisnosložene rečenice.

Što se tiče riječi koje izražavaju unutarnja stanja, osobe s intelektualnim teškoćama u manjoj mjeri proizvode riječi kojima se opisuju fiziološka stanja (Altman i sur., 2022). Naime, u narativima rjeđe opisuju unutarnje stanje kao uvodni događaj, a više se fokusiraju na cilj i pokušaj.

Najčešće su pogreške u proizvodnji narativa kod osoba s intelektualnim teškoćama izostavljanje objekta te uporaba pogrešnog morfološkog nastavka, točnije pogrešna deklinacija imenica po rodu (Altman i sur., 2022). Do pojave uporabe pogrešnog morfološkog nastavka može doći zbog često prisutnih leksičkih i sintaktičkih teškoća kod osoba s intelektualnim teškoćama.

Zaključno, osobe s intelektualnim teškoćama proizvode kraće i manje složene narative. Njihovi rezultati na mjerama makrostrukture uglavnom se ne razlikuju od rezultata kontrolne skupine, dok postoje razlike na mjerama mikrostrukture, posebno produktivnosti i sintaktičke složenosti. Česte su morfosintaktičke pogreške u proizvodnji narativa kod osoba s intelektualnim teškoćama.

6.3. JEZIČNE SPOSOBNOSTI U DVOJEZIČNOJ POPULACIJI

Kao što je već spomenuto, postoje razlike i u smjeru prednosti i u smjeru zaostajanja koje donosi dvojezičnost (Bialystok, 2003; Kay-Raining Bird i sur., 2016; Myers-Scotton, 2006).

Isto tako, postoje sličnosti i razlike u jezičnom razvoju dvojezične i jednojezične populacije. S jedne strane, obje skupine postižu slične miljokaze u jezičnom usvajanju. Primjerice, u dobi od 18 mjeseci vokabular i jednojezične i dvojezične djece sadrži oko 50 riječi. No, kod dvojezične djece moramo „uračunati“ riječi iz oba jezika (Bialystok, 2003). Dvojezična djeca imaju manji vokabular u svakom od jezika, ali njihov cjelokupni vokabular može biti i veći od onog jednojezične djece. S druge strane, najistaknutije razlikovno obilježje jezične uporabe dvojezične djece jest upravo njihovo prebacivanje kodova (Bialystok, 2010). Nadalje, Vujnović Malivuk i Palmović (2015) kao obilježje usvajanja jezika kod dvojezične populacije navode i transfer određenih sintaktičkih obilježja među jezicima, kao što je red riječi u rečenici.

Kod dvojezične djece postoji pozitivna povezanost između oba jezika na području fonološke svjesnosti, pamćenja rečenica i koncepta o tisku (Tabors i sur., 2003, prema Scheffner Hammer i sur., 2017). No, negativna je povezanost među jezicima dobivena na području ekspresivnog vokabulara. Pri učenju čitanja, dvojezična djeca koja su u većoj mjeri izložena jeziku manjine, postižu razinu izvedbe sličnu jednojezičnoj djeci (većinskog jezika) na razini

riječi (npr. dekodiranje) te značajno zaostaju na razini teksta (npr. razumijevanje pročitano i pisanje) (Uccelli i Paez, 2007).

Vještine neverbalne izvršne kontrole (npr. sposobnost pristupa bitnim informacijama, inhibicije distrakcije, prebacivanja između zadataka) uglavnom su bolje kod dvojezične populacije u odnosu na jednojezičnu (Bialystok, 2010).

Razlike u pristupu, prizivu i prisjećanju verbalnog podražaja jednako su prisutne u oba jezika dvojezičnih osoba (Bialystok, 2010). Primjerice, dvojezične osobe češće doživljavaju fenomen „na vrhu jezika“, potrebno im je više vremena za imenovanje slike te proizvode više pogrešaka u imenovanju. Bialystok (2010) navedeno objašnjava razlikom u jezičnim reprezentacijama koje su razvijene tijekom usvajanja jezika. Točnije, njihove su jezične reprezentacije manje pristupačne, što se očituje i manjim vokabularom u svakom od jezika. Dvojezična djeca mlađe dobi, koja dolaze iz obitelji niskog SES-a, mogu biti u riziku od ranih jezičnih teškoća zbog smanjenog vokabulara (Uccelli i Paez, 2007).

Unatoč razlikama dvojezične i jednojezične populacije, smatra se da je dvojezičnost pozitivna za jezični razvoj (Myers-Scotton, 2006). Kako bismo dobili uvid u jezične sposobnosti dvojezične djece, potrebno ih je procijeniti na oba jezika te usporediti razinu usvojenosti oba. Zbog specifičnosti dvojezične populacije kao što su prebacivanje kodova ili smanjeni vokabular u svakom od jezika, postoji mogućnost donošenja pogrešnih zaključaka o jezičnim sposobnostima ove populacije. Stoga, bitno je osvijestiti da postoje razlike u jezičnom razvoju između dvojezične i jednojezične djece, kao i mogućnost kašnjenja dvojezične djece u usvajanju vještina kao što je čitanje.

6.3.1. PRIPOVJEDNE SPOSOBNOSTI U DVOJEZIČNOJ POPULACIJI

Narativna proizvodnja, posebno mjere makrostrukture i pojmovi unutarnjih stanja, omogućuju ispitivanje jezičnih i pripovjednih sposobnosti dvojezične djece (Gagarina i sur., 2016). Stoga, narativi su prikladan instrument za procjenu dvojezične djece. Mjere makrostrukture univerzalno se usvajaju, i na prvom i drugom jeziku dvojezične djece, dok su mjere mikrostrukture (leksičke i morfosintaktičke vještine) više jezično specifične (Gagarina i sur., 2016; Rodina, 2016). Rodina (2016) navodi da će mjere mikrostrukture, kao što je produktivnost, biti manje podložne jezičnom transferu upravo zato što su jezično specifične.

U korist činjenice da se mjere makrostrukture univerzalno usvajaju, idu podaci da dvojezična i jednojezična djeca postižu slične rezultate u dobi od pet i u dobi od devet godina

(Gagarina i sur., 2015). Podaci ukazuju na povećanje rezultata s dobi na mjeri strukture priče u proizvodnji narativa. Rodina (2016) pripisuje univerzalnost makrostrukture kognitivnim procesima koji se nalaze u podlozi, dok Uccelli i Paez (2007) svojim istraživanjem potvrđuju pozitivni transfer među jezicima na razini makrostrukture. Naime, djeca stečene narativne vještine na razini makrostrukture na jednom jeziku mogu prenijeti na drugi jezik.

Dvojezična i jednojezična djeca postižu slične rezultati i na mjeri razumijevanja priče te također dolazi do povećanja rezultata s dobi na navedenoj mjeri. I dvojezična i jednojezična djeca koja ne mogu izraziti ciljeve u proizvodnji, nemaju problema s razumijevanjem istih (Rodina, 2016). Primjerice, koristeći priče iz MAIN-a, djeca nemaju problema s odgovaranjem na pitanja kao što je „Zašto je mačka/pas skočila/skočio?“. U slučaju da su dvojezična djeca u većoj mjeri izložena prvom jeziku u odnosu na drugi, bolje im je razumijevanje određenih pitanja zbog većeg gramatičkog znanja te postižu bolje rezultate kada ih se ispituje na prvom jeziku.

Što se tiče razine mikrostrukture, postoje razlike na mjerama ukupnog broja riječi, prosječne duljine komunikacijske jedinice i ukupnog broja glagola u korist jednojezične djece (Rodina, 2016). Također, kod dvojezične djece postoje razlike među jezicima na razini mikrostrukture u korist jezika kojem su izložena u većoj mjeri. Kada se usporedio uspjeh dvojezične i jednojezične djece na ruskom jeziku, jeziku kojem su dvojezična djeca bila u manjoj mjeri izložena, pokazalo se da postoje velike razlike u korist jednojezične djece (Rodina, 2016).

Većina istraživanja pokazuje da postoji univerzalnost na razini makrostrukture među jezicima, dok su mjere na razini mikrostrukture jezično specifične. Navedena istraživanja ukazuju na zaključak da je kvantiteta i kvaliteta izloženosti djeteta jeziku vrlo bitna, posebno za narativne vještine na razini mikrostrukture. Ukoliko je dvojezično dijete jednom jeziku manje izloženo, utoliko će narativne vještine na njemu biti narušene (Rodina, 2016).

7. CILJ I PROBLEMI

Djeca romske populacije izložena su deprivaciji i siromaštvu te posljedično često postižu nizak akademski uspjeh i odustaju od daljnjeg školovanja i uključivanja u širu društvenu zajednicu. Općenito, istraživanja pripovjednih sposobnosti dvojezične populacije ne pokazuju razlike u pripovijedanju na razini makrostrukture, ali razlike postoje na razini mikrostrukture.

Istraživanja koja za cilj imaju istražiti pripovjedne sposobnosti kod osoba s intelektualnim teškoćama pokazuju narušenost pripovjednih sposobnosti. No, gotovo da nema istraživanja koja pokazuju razvijenost pripovjednih sposobnosti kod pripadnika romske nacionalnosti kao dvojezične populacije, a samim time ni kod pripadnika romske populacije s intelektualnim teškoćama. Primjenjujući mjere prosječne duljine komunikacijske jedinice, prosječne duljine klauze, gustoće klauza i analizu sintaktičkih pogrešaka, cilj je ovog rada dobiti uvid u razlike u pripovijedanju između djece romske populacije s intelektualnim teškoćama i djece urednog razvoja na mjerama sintaktičke složenosti.

Iz svega navedenog, proizlaze istraživačka pitanja:

1. Postoji li razlika u prosječnoj duljini komunikacijske jedinice u pričama između djece romske populacije s intelektualnim teškoćama i djece urednog razvoja?
2. Postoji li razlika u prosječnoj duljini klauza u pričama između djece romske populacije s intelektualnim teškoćama i djece urednog razvoja?
3. Postoji li razlika u gustoći klauza u pričama između djece romske populacije s intelektualnim teškoćama i djece urednog razvoja?
4. Postoji li razlika u kvantiteti sintaktičkih pogrešaka u pričama između djece romske populacije s intelektualnim grešaka i djece urednog razvoja?

Hipoteze ovog istraživanja su:

H1: Postojat će statistički značajna razlika između djece romske populacije s intelektualnim teškoćama i djece urednog razvoja u prosječnoj duljini komunikacijske jedinice u pričama. Djeca urednog razvoja imat će prosječno dulje komunikacijske jedinice.

H2: Postojat će statistički značajna razlika između djece romske populacije s intelektualnim teškoćama i djece urednog razvoja u prosječnoj duljini klauza u pričama. Djeca urednog razvoja imat će prosječno dulje klauze.

H3: Postojat će statistički značajna razlika između djece romske populacije s intelektualnim teškoćama i djece urednog razvoja u gustoći klauza u pričama. Djeca urednog razvoja imat će prosječno veću gustoću klauza.

H4: Postojat će statistički značajna razlika između djece romske populacije s intelektualnim teškoćama i djece urednog razvoja u kvantiteti sintaktičkih pogrešaka u pričama. Djeca urednog razvoja imat će manji broj sintaktičkih grešaka.

8. METODOLOGIJA

8.1. UZORAK ISPITANIKA

Uzorak ispitanika čini ukupno 48 djece školske dobi. U istraživanju je sudjelovalo 27 dječaka (56,25 %) i 21 djevojčica (43,75 %), odnosno u svakoj skupini po devet dječaka i sedam djevojčica. Ispitanici su podijeljeni u tri skupine, te svaku skupinu čini 16 sudionika; skupina djece romske nacionalnosti s intelektualnim teškoćama te kontrolna skupina djece izjednačene prema kronološkoj dobi i kontrolna skupina djece izjednačene prema jezičnoj dobi. Prosječna dob i raspon dobi ispitanika prikazani su u Tablici 1. Kriteriji za odabir ispitanika u skupinu djece romske nacionalnosti s intelektualnim teškoćama bili su postavljena dijagnoza lakih intelektualnih teškoća te uključenost u logopedsku podršku u trajanju od najmanje godinu dana (raspon: 1;02 – 5;05, prosječno trajanje: 2;03). Skupini djece romske populacije intelektualni je status određen u Rješenju o primjerenom programu školovanja. Podaci za navedenu skupinu prikupljeni su u Centru za odgoj i obrazovanje Čakovec, od strane osoba unutar Centra zbog etičkih restrikcija. S druge strane, podaci ispitanika kontrolnih skupina preuzeti su iz korpusa CHILDES. Djeca romske nacionalnosti izjednačena su s ispitanicima kontrolne skupine izjednačene prema jezičnoj dobi pomoću rezultata testova (Test razumijevanja gramatike – TROG-2:HR). Točnije, rezultat sve djece romske nacionalnosti s intelektualnim teškoćama na TROG-u bio je ispodprosječan s obzirom na njihovu kronološku dob, odnosno rezultat se nalazio ispod prvog centila.

Tablica 1

Osnovni podaci o ispitanicima

Skupina	Kronološka dob (raspon)	Kronološka dob (prosjeak)
Djeca romske nacionalnosti s IT-om	9;04 – 13;09	11;06
Kontrolna skupina prema kronološkoj dobi	9;09 – 11;0	10;08
Kontrolna skupina prema jezičnoj dobi	3;08 – 5;03	4;06

8.2.MJERNI INSTRUMENT

Multilingual Assessment Instrument for Narratives (u nastavku: MAIN) (Hržica i Kuvač Kraljević, 2020; Gagarina i sur., 2019) je instrument za procjenu narativnih vještina kod djece

koja usvajaju jedan ili više jezika od rođenja ili rane dobi. Sastoji se od četiri priče. Svaka je priča djetetu predstavljena u obliku priče u slikama. Priče su kontrolirane s obzirom na kognitivnu i lingvističku složenost, makrostrukturu i mikrostrukturu, kao i na kulturalnu prikladnost. MAIN se može koristiti za procjenu i intervenciju te u istraživačke svrhe. Hržica i Kuvač Kraljević (2020) svojim su istraživanjem pokazale da je hrvatska adaptacija MAIN-a koristan instrument za procjenu narativnih vještina kod govornika hrvatskog jezika od predškolske do odrasle dobi.

U ovom su se istraživanju kao mjerni instrument koristile priče u slikama „Kože“ i „Ptice“ iz MAIN-a. Prema Priručniku MAIN-a, smatra se da su rezultati priča „Kože“ i „Ptice“ podudarni. Ispitanici su morali prepričati priču „Kože“ ili „Ptice“, te je svako pripovijedanje snimljeno audiozapisom. Navedeno je transkribirano u programu CLAN pomoću sustava kodiranja CHAT. Nakon transkripcije i kodiranja, u programu CLAN provedena je i analiza, odnosno izračun mjera.

8.3. IZRAČUN MJERA

U programu CLAN izračunate su mjere sintaktičke složenosti za svakog ispitanika, točnije izračunate su prosječna duljina komunikacijske jedinice, prosječna duljina klauze te gustoća klauza. Za izračun nekih mjera, koristila se naredba *MLU* u programu CLAN.

Kao što je već rečeno, govoreni se niz, prema sintaktičkim kriterijima, može razdvojiti na T-jedinice ili komunikacijske, odnosno C-jedinice (Bedečković i sur., 2021). Jedna T-jedinica sastoji se od jednostavnih sintaktičkih struktura, odnosno onih koje sadrže jedan predikat. Ako su surečenice povezane nezavisnosloženom vezom, svaka će surečenica biti odvojena u posebnu T-jedinicu (Bedečković i sur., 2021). U drugom slučaju, kada su surečenice povezane zavisnosloženom vezom, surečenice će tvoriti jednu T-jedinicu. Šte se tiče podjele govorenog niza na C-jedinice, proces je jednak kao i kod razdiobe na T-jedinice. Ipak, postoji i jedna razlika. Naime, tijekom podjele na C-jedinice, uzima se u obzir i komunikacijska situacija (Bedečković i sur. 2021). Stoga, C-jedinicu može činiti i surečenica koja ne sadrži predikat, točnije glagol. Nakon razdiobe govorenog niza na T- ili C-jedinice, moguće je izračunati prosječnu duljinu T- ili C-jedinice (Bedečković i sur., 2021). Prosječna duljina T-jedinice jest mjera koja pokazuje omjer ukupnog broja riječi u svim T-jedinicama i ukupnog broja T-jedinica. Prosječna duljina C-jedinice jest mjera koja pokazuje omjer ukupnog broja riječi u svim C-jedinicama i ukupnog broja C-jedinica. U ovom se istraživanju govoreni niz podijelio na C-jedinice. Primjer razdiobe govorenog niza na C-jedinice jest:

Komunikacijska jedinica 1: *jednog je dana šetala parkom*

i čula ptice kako pjevaju

Nadalje, klausa se definira kao sintaktička struktura koja se sastoji od subjekta i predikata. Bez obzira na to jesu li klauze povezane nezavisnosloženom ili zavisnosloženom vezom, svaka klausa koja sadrži predikat čini zasebnu sintaktičku strukturu. Nakon razdiobe govorenog niza na klauze, moguće je izračunati prosječnu duljinu klauze na način da se ukupan broj riječi u svim klauzama podijeli s brojem klauze. Primjer razdiobe govorenog niza na klauze jest:

Klauza 1: *jednog je dana šetala parkom*

Klauza 2: *i čula*

Klauza 3: *ptice kako pjevaju*

Podjelom govorenog niza na C-jedinice i klauze, odnosno računanjem prosječnih duljina navedenih jedinica, dobivamo podatke o sintaktičkoj složenosti (Bedečković i sur., 2021). Do povećanja mjere prosječne duljine C-jedinice dolazi u tri slučaja: 1) ako osoba proizvodi više sintaktičkih elemenata unutar klauze; 2) ako osoba proizvodi više klauza povezanih zavisnosloženim vezama; 3) ako osoba proizvodi i više sintaktičkih elemenata unutar klauze i više klauza povezanih zavisnosloženim vezama. S druge strane, mjera prosječne duljine klauze daje nam samo podatak o složenosti unutar klauze (Casal i Lee, 2019, prema Bedečković i sur., 2021).

Mjere prosječne duljine C-jedinice i prosječne duljine klauze daju nam podatke o složenosti sintakse unutar klauze i povezivanju klauza zavisnosloženom vezom (Bedečković i sur., 2021). Dodatno, podatak o uporabi zavisnosloženih veza možemo dobiti mjerom gustoće klauza. Gustoća klauza jest mjera koja pokazuje omjer ukupnog broja klauza i broja T- ili C-jedinica. Naime, T- ili C-jedinice mogu sadržavati više klauza u slučaju da su povezane zavisnosloženom vezom i zato nam navedeni omjer daje podatak o udjelu zavisnosloženih veza u narativu. Scott i Stokes (1995, prema Bedečković i sur., 2021) navode primjer: „ako gustoća klauza iznosi 1.0, sve C-jedinice u uzorku se sastoje od jedne klauze, dok gustoća klauza od 2.0 ukazuje da se svaka C-jedinica u prosjeku sastoji od dvije klauze (sadrži barem jednu zavisnosloženu vezu)“ (str. 422).

8.4. METODE OBRADE PODATAKA

Dobiveni podaci, odnosno izračunate mjere, zabilježeni su i analizirani u računalnom programu za statističku obradu podataka IBM SPSS Statistics. Analiza podataka sastojala se od statističke analize i deskriptivne statistike. Normalnost distribucije provjerena je Shapiro-Wilkovim testom. Testom je utvrđeno da je distribucija normalna za rezultate na mjeri prosječne duljine klauze, te se u daljnjoj analizi ove mjere koristio parametrijski test (jednosmjerna ANOVA). S druge strane, utvrđeno je da distribucija nije normalna za rezultate na mjerama prosječne duljine komunikacijske jedinice, gustoće klauza i broja sintaktičkih pogrešaka. U analizi navedenih mjera korišten je neparametrijski test (Kruskal-Walisov test).

9. REZULTATI

9.1. PROSJEČNA DULJINA KOMUNIKACIJSKE JEDINICE

Deskriptivna statistika pokazuje da djeca romske populacije s intelektualnim teškoćama ($C = 3.84$, $SD = 1.21$) prosječno rabe kraće komunikacijske jedinice u odnosu na kontrolnu skupinu izjednačenu prema kronološkoj dobi ($C = 6.62$, $SD = 1.35$), ali i u odnosu na kontrolnu skupinu izjednačenu prema jezičnoj dobi ($C = 5.62$, $SD = 0.65$). Najviša postignuta vrijednost na mjeri prosječne duljine komunikacijske jedinice postignuta je kod kontrolne skupine izjednačene prema kronološkoj dobi (max. = 8.87), a najmanja kod djece romske nacionalnosti s intelektualnim teškoćama (min. = 2.00). Rezultati deskriptivne statistike prikazani su u Tablici 2.

Tablica 2

Deskriptivna statistika za mjeru prosječna duljina komunikacijske jedinice

Skupina	C	SD	Min.	Max.
Djeca romske populacije s IT-om	3.84	1.21	2.00	5.86
Kontrolna skupina izjednačena prema kronološkoj dobi	6.62	1.35	4.36	8.87
Kontrolna skupina izjednačena prema jezičnoj dobi	5.62	0.65	3.47	5.87

Daljnja analiza pokazala je da se rezultati statistički značajno razlikuju s velikim učinkom na mjeri prosječne duljine komunikacijske jedinice između ispitanih skupina ($\chi^2(2) = 26.197$, $p < 0.001$, $\eta^2 = 0.541$). *Post hoc* analizom, pronađene su statistički značajne razlike na mjeri prosječne duljine komunikacijske jedinice između djece romske populacije s intelektualnim teškoćama (srednji rang = 11.59) i kontrolne skupine izjednačene prema kronološkoj dobi ($p < 0.001$) u korist kontrolne skupine (srednji rang = 36.91), te između djece romske populacije s intelektualnim teškoćama i kontrolne skupine izjednačene prema jezičnoj dobi (srednji rang = 25.00) u korist kontrolne skupine ($p = 0.020$).

9.2. PROSJEČNA DULJINA KLAUZE

Deskriptivna statistika pokazuje da djeca romske populacije s intelektualnim teškoćama ($M = 3.67$, $SD = 1.09$) prosječno rabe kraće klauze u odnosu na kontrolnu skupinu izjednačenu prema kronološkoj dobi ($M = 5.44$, $SD = 0.63$), ali i u odnosu na kontrolnu skupinu izjednačenu prema jezičnoj dobi ($M = 4.99$, $SD = 0.66$). Najviša postignuta vrijednost na mjeri prosječne duljine klauze postignuta je kod kontrolne skupine izjednačene prema kronološkoj dobi (max. = 6.65), a najmanja kod djece romske populacije (min. = 2.00). Rezultati deskriptivne statistike prikazani su u Tablici 3.

Tablica 3

Deskriptivna statistika za mjeru prosječna duljina klauze

Skupina	<i>M</i>	<i>SD</i>	Min.	Max.
Djeca romske populacije s IT-om	3.67	1.09	2.00	5.38
Kontrolna skupina izjednačena prema kronološkoj dobi	5.44	0.63	4.07	6.65
Kontrolna skupina izjednačena prema jezičnoj dobi	4.99	0.66	3.25	5.86

Daljnja analiza pokazala je da se rezultati statistički značajno razlikuju s velikim učinkom na mjeri prosječne duljine klauze između ispitanih skupina ($Welch(2, 28.874) = 15.346$, $p < 0.001$, $\eta^2 = 0.496$). *Post hoc* analizom, pronađene su značajne razlike između djece romske populacije s intelektualnim teškoćama i kontrolne skupine izjednačene prema kronološkoj dobi na mjeri prosječne duljine klauze ($p < 0.001$). Djeca romske populacije s intelektualnim teškoćama imaju prosječno kraće klauze ($M = 3.67$, $SD = 1.09$) u odnosu na kontrolnu skupinu

izjednačenu prema kronološkoj dobi ($M = 5.44$, $SD = 0.63$). Nadalje, *post hoc* analizom pronađene su značajne razlike između djece romske populacije s intelektualnim teškoćama i kontrolne skupine izjednačene prema jezičnoj dobi na mjeri prosječne duljine klauze ($p = 0,001$). Djeca romske populacije s intelektualnim teškoćama imaju prosječno kraće klauze ($M = 3,67$, $SD = 1,09$) u odnosu na kontrolnu skupinu izjednačenu prema jezičnoj dobi ($M = 4,99$, $SD = 0,66$).

9.3. GUSTOĆA KLAUZA

Deskriptivna statistika pokazuje da djeca romske populacije s intelektualnim teškoćama ($C = 1.00$, $SD = 0.95$) postižu prosječno niže rezultate na mjeri gustoće klauza u odnosu na kontrolnu skupinu izjednačenu prema kronološkoj dobi ($C = 1.23$, $SD = 0.18$). Najviša vrijednost na mjeri gustoće klauza postignuta je kod kontrolne skupine izjednačene prema kronološkoj dobi (max. = 1.62.). Rezultati deskriptivne statistike prikazani su u Tablici 4.

Tablica 4

Deskriptivna statistika za mjeru gustoće klauza

Skupina	C	SD	Min.	Max.
Djeca romske populacije s IT-om	1.00	0.95	1.00	1.29
Kontrolna skupina izjednačena prema kronološkoj dobi	1.23	0.18	1.00	1.62
Kontrolna skupina izjednačena prema jezičnoj dobi	1.06	0.08	1.00	1.22

Daljnja je analiza pokazala da se rezultati statistički značajno razlikuju s velikim učinkom na mjeri gustoće klauza između ispitanih skupina ($\chi^2(2) = 14.954$, $p < 0.001$, $\eta^2 = 0.318$). *Post hoc* analizom, pronađene su statistički značajne razlike na mjeri gustoće klauza između djece romske populacije s intelektualnim teškoćama (srednji rang = 17.1) i kontrolne skupine izjednačene prema kronološkoj dobi ($p = 0.001$) u korist kontrolne skupine (srednji rang = 34.75). Nema statistički značajne razlike na mjeri gustoće klauza između djece romske populacije s intelektualnim teškoćama i kontrolne skupine izjednačene prema jezičnoj dobi ($p = 1.000$).

9.4. BROJ SINTAKTIČKIH POGREŠAKA

Deskriptivna statistika pokazuje da djeca romske populacije s intelektualnim teškoćama ($C = 4.00$, $SD = 3.36$) prosječno proizvode više sintaktičkih pogrešaka u pripovijedanju u odnosu na kontrolnu skupinu izjednačenu prema kronološkoj dobi ($C = 1.00$, $SD = 1.41$), ali i u odnosu na kontrolnu skupinu izjednačenu prema jezičnoj dobi ($C = 3.00$, $SD = 1.88$). Najviša postignuta vrijednost na mjeri broja sintaktičkih pogrešaka postignuta je kod djece romske populacije s intelektualnim teškoćama (max. = 11). Rezultati deskriptivne statistike prikazani su u Tablici 5.

Tablica 5

Deskriptivna statistika za mjeru broja sintaktičkih pogrešaka

Skupina	C	SD	Min.	Max.
Djeca romske populacije s IT-om	4.00	3.36	0	11
Kontrolna skupina izjednačena prema kronološkoj dobi	1.00	1.41	0	4
Kontrolna skupina izjednačena prema jezičnoj dobi	3.00	1.88	0	7

Daljnja je analiza pokazala da se rezultati statistički značajno razlikuju s velikim učinkom na mjeri broja sintaktičkih pogrešaka između ispitanih skupina ($\chi^2(2) = 11.909$, $p < 0.003$, $\eta^2 = 0.258$). *Post hoc* analizom, pronađene su statistički značajne razlike na mjeri broja sintaktičkih pogrešaka između kontrolne skupine izjednačene prema kronološkoj dobi (srednji rang = 15.16) i djece romske populacije s intelektualnim teškoćama ($p = 0.002$) u korist djece romske populacije (srednji rang = 31.50). Nema statistički značajne razlike na mjeri broja sintaktički pogrešaka između djece romske populacije s intelektualnim teškoćama i kontrolne skupine izjednačene prema jezičnoj dobi ($p = 1.000$).

10. RASPRAVA

Cilj je ovog istraživanja bio dobiti uvid u razlike u pripovijedanju između djece romske populacije s intelektualnim teškoćama i djece tipičnog razvoja na mjerama sintaktičke složenosti.

Prvo istraživačko pitanje odnosilo se na razlike u prosječnoj duljini komunikacijske jedinice u pričama između skupina. Pretpostavka je ovog istraživanja bila da će postojati statistički značajna razlika u prosječnoj duljini komunikacijske jedinice u pričama te će djeca tipičnog razvoja imati prosječno dulje komunikacijske jedinice. Ova je hipoteza potvrđena. Naime, rezultati su pokazali da djeca romske populacije s intelektualnim teškoćama proizvode kraće komunikacijske jedinice u odnosu na vršnjake tipičnog razvoja, ali i u odnosu na djecu iste jezične dobi. Istraživanja, koja su obuhvatila djecu s Downovim sindromom kao skupinu s intelektualnim teškoćama (Cleave i sur., 2012; Pranjić i sur., 2016), pokazuju da ova skupina većinom proizvodi kraće rečenice u odnosu na kontrolnu skupinu. Točnije, prosječan broj riječi u rečenicama bio je značajno veći kod ispitanika kontrolne skupine. Istražujući narativne vještine dvojezične djece, Kunnari i sur. (2016, prema Rodin, 2016) navode da jednojezična djeca postižu značajno bolje rezultate na mjeri broja komunikacijskih jedinica u odnosu na dvojezičnu djecu. Navedena istraživanja potvrđuju rezultate dobivene ovim istraživanjem.

Drugo istraživačko pitanje odnosilo se na razlike u prosječnoj duljini klauza u pričama između skupina. Pretpostavka je ovog istraživanja bila da će postojati statistički značajna razlika u prosječnoj duljini klauza u pričama te će djeca tipičnog razvoja imati prosječno dulje komunikacijske jedinice. Ova je hipoteza također potvrđena. Rezultati su pokazali da djeca romske populacije s intelektualnim teškoćama proizvode kraće klauze u odnosu na obje kontrolne skupine. Na temelju rezultata na mjeri prosječne duljine klauze, možemo zaključiti da djeca romske populacije s intelektualnim teškoćama ne proizvode više različitih sintaktičkih elemenata, odnosno dopuna unutar klauze (npr. atribut, apozicija, priložne oznake i slično). Kontrolne skupine proizvode dulje klauze, što znači da rabe više sintaktičkih elemenata unutar klauze. Navedeno ukazuje na činjenicu da njihovi narativi imaju veću sintaktičku složenost. Channell i sur. (2015) svojim su istraživanjem pokazali da djeca s Downovim sindromom, kao skupina s intelektualnim teškoćama, proizvode manji broj glagola i manji broj strukturnih elemenata. Navedeno je u skladu s rezultatima ovog istraživanja, koji pokazuju da djeca romske populacije s intelektualnim teškoćama proizvode kraće klauze, odnosno ne proizvode različite sintaktičke elemente unutar klauze.

Treće istraživačko pitanje odnosilo se na razlike u gustoći klauza u pričama između skupina. Pretpostavka je ovog istraživanja bila da će postojati statistički značajna razlika u gustoći klauza u pričama te će djeca tipičnog razvoja imati prosječno veću gustoću klauza. Ova je hipoteza djelomično potvrđena. Rezultati su pokazali da je mjera gustoće klauza veća kod kontrolne skupine prema kronološkoj dobi u odnosu na djecu romske populacije s intelektualnim

teškoćama. S druge strane, nema značajne razlike između djece romske populacije s intelektualnim teškoćama i kontrolne skupine prema jezičnoj dobi na mjeri gustoće klauza. Na temelju rezultata na mjeri gustoće klauza, možemo zaključiti da ispitanici kontrolne skupine izjednačene prema kronološkoj dobi u većem broju proizvode i zavisnosložene veze između klauza. S druge strane, rezultat na mjeri gustoće klauza kod ispitanika u skupini djece romske populacije s intelektualnim teškoćama uglavnom iznosi 1, što znači da oni ne proizvode zavisnosložene veze između klauza. Točnije, u skupini djece romske populacije s intelektualnim teškoćama, tek su četiri ispitanika postigla rezultat veći od 1.00 na mjeri gustoće klauza. Navedeno ukazuje na činjenicu da narativi djece romske populacije s intelektualnim teškoćama nisu sintaktički složeni.

Istraživanje na skupini studenata s intelektualnim teškoćama (Altman i sur., 2022) pokazalo je da su narativi studenata kontrolne skupine sintaktički složeniji. Kao i u ovom istraživanju, Altman i sur. (2022) zaključuju da ispitanici kontrolne skupine proizvode duže i složenije rečenice, odnosno više zavisnosloženih veza među klauzama.

Četvrto istraživačko pitanje odnosilo se na razlike u broju sintaktičkih pogrešaka u pričama između skupina. Pretpostavka je ovog istraživanja bila da će postojati statistički značajna razlika u kvantiteti sintaktičkih pogrešaka u pričama te će djeca tipičnog razvoja imati manji broj sintaktičkih pogrešaka. Ova je hipoteza također djelomično potvrđena. Rezultati su pokazali da djeca romske populacije s intelektualnim teškoćama proizvode više sintaktičkih pogrešaka u odnosu na vršnjake urednog razvoja. No, nema razlike između djece romske populacije s intelektualnim teškoćama i kontrolne skupine prema jezičnoj dobi s obzirom na proizvodnju sintaktičkih pogrešaka. Naime, i djeca romske populacije s intelektualnim teškoćama i ispitanici kontrolne skupine prema jezičnoj dobi u većoj su mjeri proizveli sintaktičke pogreške, kao što su nedovršen iskaz, neizrečen (i posljedično nejasan) subjekt, predikat i/ili objekt, višak riječi, uporaba pogrešnih prijedloga ili ne navođenje prijedloga, pogrešan red riječi, neslaganje roda, broja i/ili padeža unutar sintagme i slično. Isto tako, Altman i sur. (2022) navode da ispitanici s intelektualnim teškoćama u većoj mjeri proizvode morfosintaktičke pogreške kao što su izostavljanje objekta i uporaba pogrešnog morfološkog nastavka. Ovakvi se rezultati mogu objasniti često prisutnim sintaktičkim teškoćama kod osoba s intelektualnim teškoćama.

Rezultati ovog istraživanja na razini sintaktičke složenosti govore da narativ skupine djece romske populacije s intelektualnim teškoćama nije sintaktički složen. Naime, ispitanici ove skupine imaju prosječno manju duljinu komunikacijske jedinice i klauze u odnosu na kontrolne

skupine, ne povezuju klauze zavisnosloženim vezama te proizvode veći broj sintaktičkih pogrešaka. Na mjerama gustoće klauza i broja sintaktičkih pogrešaka djeca romske populacije s intelektualnim teškoćama ne razlikuju se od kontrolne skupine prema jezičnoj dobi. Mjera gustoće klauza ukazuje na proizvodnju zavisnosloženih veza između klauza. Stoga, možemo zaključiti da navedene skupine postižu slične rezultate na mjeri gustoće klauza zato što nisu dovoljno ovladale hrvatskim jezikom, odnosno nemaju dovoljna gramatička znanja za proizvodnju složenijih struktura. Što se tiče broja sintaktičkih pogrešaka, i djeca romske populacije s intelektualnim teškoćama i kontrolna skupina prema jezičnoj dobi proizvode sličan broj pogrešaka, što se također može objasniti slabijom ovladanošću gramatikom hrvatskoga jezika. Iako su djeca romske populacije u osnovnoškolskom sustavu izložena složenijim strukturama hrvatskoga jezika, u interpretaciji rezultata moramo uzeti u obzir da je njima hrvatski jezik drugi jezik kojem su uglavnom izložena od polaska u osnovnu školu (tri do pet godina) te da imaju sniženi intelektualni status. Isto tako, moguće je da se radi i o pozitivnom transferu među jezicima kod djece romske nacionalnosti kao dvojezične populacije – iako je prisutna slabija ovladanošću hrvatskim jezikom, moguć je prijenos znanja iz bajaškog u hrvatski jezik. Navedeno može objasniti nepostojanje razlika između ove dvije skupine na mjerama gustoće klauza i broja sintaktičkih pogrešaka.

U literaturi ne postoji mnogo istraživanja kojima bi se mogla provesti daljnja usporedba rezultata. Stoga, u budućnosti potrebno je osvrnuti se u istraživanjima na temu jezičnih i narativnih vještina djece romske populacije kao manjinske i dvojezične populacije, ali i kao populacije s većim rizikom za intelektualne teškoće.

Rezultati istraživanja Detić i Kovačević (2020) pokazali su da se u Hrvatskoj logopedi sve češće susreću s dvojezičnim korisnicima, a među najzastupljenijim jezicima jest upravo i romski jezik. Tek 20,3 % logopeda provodi procjenu korisnika na obama jezicima. Ostali provode procjenu samo na hrvatskom jeziku, čime se ne dobiva sveobuhvatna slika funkcioniranja korisnika. S obzirom na navedene podatke, postavlja se pitanje može li se korisniku dodijeliti dijagnoza na temelju procjene na samo jednom jeziku? Gagarina i sur. (2016) navode da se jezični poremećaji mogu različito očitovati na različitim jezicima.

Za daljnja istraživanja, potrebno je razviti mjerna sredstva za jezičnu procjenu dvojezične populacije, u kontekstu ovog rada, za pripadnike romske populacije kako bi se jezična procjena na njihovom materinskom jeziku te usporedba njihove izvedbe na prvom i drugom jeziku mogla provesti. Također, potrebno je provesti i usporedbu sa skupinom ispitanika hrvatske

nacionalnosti s intelektualnim teškoćama. Tada bi se dobila cjelovita slika o jezičnim sposobnostima ispitanika te bi se mogli donositi zaključci o različitim utjecajima.

Različiti autori (Uccelli i Paez, 2007; Scheffner Hammer i sur., 2017) navode da je u procjeni dvojezične populacije potrebno uzeti u obzir djetetova jezična iskustva te njihovu obrazovnu razinu i okolinu. Djetetovi ishodi mogu se razlikovati ovisno o tome jesu li bili izloženi obama jezicima kod kuće od rođenja ili su jednom jeziku bili izloženi kod kuće, a drugome tek pri polasku u školu.

Unatoč tome što se u skupini djece romske populacije u ovom istraživanju uzeo u obzir kao kriterij vrijeme uključenosti u logopedsku podršku, nisu se prikupili podaci o jezičnom iskustvu, odnosno izloženosti djece romske populacije hrvatskom jeziku. Stoga, djeca romske populacije u ovom istraživanju nisu izjednačena s obzirom na količinu izloženosti hrvatskom jeziku kao drugom jeziku. Nadalje, ispitanici skupine djece romske populacije s intelektualnim teškoćama ispitani su samo na hrvatskom jeziku, njihovom drugom jeziku jer ne postoji inačica MAIN-a na bajaškom jeziku, njihovom prvom, odnosno materinskom jeziku. Nedostatak mjernih sredstava za dvojezičnu populaciju onemogućuje dvojezičnu procjenu ove populacije. Osim što ne postoji bajaška inačica MAIN-a, jezična procjena dvojezične djece uglavnom nije moguća i zbog nedostupnosti dvojezičnih logopeda. Stoga, nije bila moguća usporedba njihovih narativnih vještina na prvom i drugom jeziku. Bitna nam je procjena dvojezične djece na oba jezika kojima govore jer samo na taj način možemo dobiti cjelovitu sliku njihovih jezičnih sposobnosti. Također, istraživanje nije obuhvatilo djecu hrvatske nacionalnosti s lakim intelektualnim teškoćama te usporedbu njihovih narativnih vještina na hrvatskom kao prvom i drugom jeziku.

11.ZAKLJUČAK

Priповјedne sposobnosti nužne su za akademski uspjeh, ali i za svakodnevni život. Tijekom osnovnoškolskog obrazovanja, od djece se očekuje da razumiju i proizvode narative sve složenije makro- i mikrostrukture. Procjena narativa učinkovito je kliničko i istraživačko sredstvo, pogotovo kod dvojezične populacije. Omogućuje stručnjacima procjenu različitih jezičnih obilježja u kontekstu (Gagarina i sur., 2015). Procjena jezičnih sposobnosti dvojezične populacije na oba jezika nužna je kako bi se izbjeglo davanje pogrešnih dijagnoza, posebno u području jezika (Gagarina i sur., 2016).

Zbog malog broja istraživanja na skupini djece romske populacije s intelektualnim teškoćama, kako u svijetu tako i u Hrvatskoj, ovo je istraživanje važno jer pokazuje sintaktičku složenost njihovih narativa na hrvatskom jeziku. Sintaktička složenost djece romske nacionalnosti s lakim intelektualnim teškoćama na hrvatskom kao drugom jeziku obilježena je prosječno manjom duljinom komunikacijskih jedinica i klauza, manjom gustoćom klauza te većom proizvodnjom sintaktičkih pogrešaka. Iz navedenog možemo zaključiti da narativi djece romske populacije s intelektualnim teškoćama nisu sintaktički složeni. Iako ovaj rad nije istražio utjecaj različitih čimbenika na nisku sintaktičku složenost ove populacije, korisno je znati kakva je ona s obzirom na različite aspekte sintakse i usporedbu s različitim kontrolnim skupinama.

Rezultati ovog rada ukazuju na potrebu intervencije u razvoju jezičnih, posebno narativnih vještina kod navedene populacije. Izravno poticanje narativnih vještina pozitivno utječe na razumijevanje i proizvodnju narativa (Gagarina i sur., 2016). Također, tijekom logopedске podrške nužno je poticanje jezičnih i narativnih vještina na oba jezika kako bi se osigurao najbolji mogući razvoj u oba (Kay-Raining Bird i sur., 2016).

12.LITERATURA

- 1) Abbeduto, L., Thurman, A.J. (2022). Language and Literacy in Students With Intellectual Disabilities; Assessment, Intervention, and Moderators of Progress. *Perspectives of the ASHA Special Interest Groups*, 7 (6), 1583-154. https://doi.org/10.1044/2022_PERSP-22-00211
- 2) Aksu-Koc, A., Aktan Erciyes, A. (2018). Narrative Discourse: Developmental Perspectives. E. Dattner, D. Ravid (Ur.), *Handbook of Communication Disorders*, 329-356. Boston: De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9781614514909-017>
- 3) Altman, C., Avraham, I., Shnitzer Meirovich, S., Lifshitz, H. (2022). How do students with intellectual disabilities tell stories? An investigation of narrative macrostructure and microstructure. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 35 (5), 1119-1130. <https://doi.org/10.1111/jar.12997>
- 4) Barton-Husley, A., Sevick, R.A., Romski, M. (2017). Narrative Language and Reading Comprehension in Students With Mild Intellectual Disabilities. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 122 (5), 392-408. <https://doi.org/10.1352/1944-7558-122.5.392>
- 5) Baucal, A. (2006). Development of mathematical and language literacy among Roma students. *Psihologija*, 39 (2), 207-227. <http://dx.doi.org/10.2298/PSI0602207B>
- 6) Bedeković, M., Hržica G., Kramarić, M. (2021). Analiza sintaktičke složenosti dječjeg pripovjednog diskursa. *Fluminensia*, 33 (2), 417-443. <https://doi.org/10.31820/f.33.2.8>
- 7) Bialystok, E. (2010). Bilingualism. *WIREs Cognitive Science*, 1 (4), 559-572. <https://doi.org/10.1002/wcs.43>
- 8) Bohnacker, U. (2016). Tell me a story in English or Swedish: Narrative production and comprehension in bilingual preschoolers and first graders. *Applied Psycholinguistics*, 37 (1), 19-48. <http://dx.doi.org/10.1017/S0142716415000405>
- 9) Channell, M.M., McDuffie, A.S., Bullard, L.M., Abbeduto, L. (2015). Narrative language competence in children and adolescents with Down syndrome. *Frontiers in Behavioral Neuroscience*, 9 (283). <http://dx.doi.org/10.3389/fnbeh.2015.00283>
- 10) Cleave, P., Kay-Raining Bird, E., Czutrin, R., Smith, L. (2012). A Longitudinal Study of Narrative Development in Children and Adolescents with Down Syndrome. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 50 (4), 332-342. <https://doi.org/10.1352/1934-9556-50.4.332>

- 11) Detić, R., Kovačević, M. (2020). Stanje u logopedskoj praksi i potrebe logopeda u kontekst dvojezičnosti i jezičnih teškoća. *Logopedija*, 10 (2), 47-53. <https://doi.org/10.31299/log.10.2.1>
- 12) Dobravac, G., Zuliani Blašković, Đ. (2022). Kućno okruženje za razvoj pismenosti i pripovijedanje hrvatsko-talijanske dvojezične djece. *Strani jezici*, 51, 233-256. <https://doi.org/10.22210/strjez/51-2/4>
- 13) Emerson, E. (2012). Deprivation, ethnicity and the prevalence of intellectual and developmental disabilities. *Child and infant health*, 66 (3), 218-224. <https://doi.org/10.1136/jech.2010.111773>
- 14) Finestack, L.H., Abbeduto, L. (2010). Expressive Language Profiles of Verbally Expressive Adolescents and Young Adults With Down Syndrome or Fragile X Syndrome. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 53 (5), 1334-1348. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2010/09-0125\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2010/09-0125))
- 15) Gagarina, N., Klop, D., Kunnari, S., tantele, K., Valimaa, T., Balčiuniene, I., Walters, J. (2015). Assessment of narrative abilities in bilingual children. U S. Armon-Lotem, J. de Jong, N. Meir (Ur.) *Methods for assessing multilingual children: disentangling bilingualism from Language Impairment* (246-276). Bristol: Multilingual Matters.
- 16) Gagarina, N., Klop, D., Tsimplo, I., Walters, J. (2016). Narrative abilities in bilingual children. *Applied Psycholinguistics*, 31 (1), 11-17. <http://dx.doi.org/10.1017/S0142716415000399>
- 17) Grzymala-Moszczyńska, J., Barzykowski, K., Grzymala-Moszczyńska, H., Kosno, M., Dzida, D. (2019) Discrimination or not? Romani children in Polish special schools and diagnoses of intellectual disability. *Romani studies*, 29 (1), 51-84. <https://doi.org/10.3828/rs.2019.03>
- 18) Hao, Y., Bedore, L.M., Sheng, L., Pena, E.D. (2018). Narrative skills in two languages of Mandarin-English bilingual Children. *International Journal of Speech-Language Pathology*. <https://doi.org/10.1080/17549507.2018.1444092>
- 19) Heilmann, J., Miller, J.F., Nockerts, A. (2010). Sensitivity of narrative organization measures using narrative retells produced by young school-age children. *Language Testing*, 27 (4), 603-626. <http://dx.doi.org/10.1177/0265532209355669>
- 20) Heilmann, J., Miller, J.F., Nockerts, A., Dunaway, C. (2010). Properties of the Narrative Scoring Scheme Using Narrative Retells in Young School-Age Children. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 19, 154-166. [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2009/08-0024\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2009/08-0024))

- 21) Hrvatski zavod za javno zdravstvo (2022). *Izvjешće o osobama s invaliditetom u Republici Hrvatskoj*.
- 22) Hržica, G., Kuvač Kraljević, J. (2020). The Croatian adaptation of the Multilingual Assessment Instrument for Narratives. *ZAS Papers in Linguistics*, 64, 37-44.
- 23) Justice, L.M., Bowles, R.P., Kaderavek, J.N., Ukrainetz, T.A., Eisenberg, S.L., Gillam, R.B. (2006). The Index of Narrative Microstructure: A Clinical Tool for Analyzing School-Age Children's Narrative Performances. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 15, 177-191. [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2006/017\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2006/017))
- 24) Kay-Raining Bird, E., Genesee, F., Verhoeven, L. (2016). Bilingualism in children with developmental disorders: A narrative review. *Journal of communication disorders*, 63, 1-14. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2016.07.003>
- 25) Koizumi, M., Saito, Y., Kojima, M. (2019). Syntactic development in children with intellectual disabilities – using structured assessment of syntax. *Journal of Intellectual Disability Research*, 63 (12), 1428-1440. <https://doi.org/10.1111/jir.12684>
- 26) Kyuchukov, H., de Villiers, J. (2018). Language complexity, narratives and theory of mind of Romani speaking children. *East European Journal of Psycholinguistics*, 5 (2), 16-31. <https://doi.org/10.5281/zenodo.2583166>
- 27) Kyuchukov, H. (2021). Literacy development of Roma children in L2: a comparative psycholinguistic study. *East European Journal of Psycholinguistics*, 8 (2). <http://dx.doi.org/10.29038/eejpl.2021.8.2.kyu>
- 28) Lucero, A. (2018). The Development of Bilingual Narrative Retelling Among Spanish-English Dual Language Learners Over Two Years. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 49 (3), 607-621. https://doi.org/10.1044/2018_LSHSS-17-0152
- 29) Ljubešić, M., Šimleša, S. Bučar, M. (2015). Razvoj inkluzivne prakse u dječjim vrtićima. S. Šimleša, M. Cepanec (Ur.). *Razvojni profili* (str. 46-49). Zagreb: Nacionalna zaklada za razvoj civilnog društva.
- 30) Nair, R., Chen, M., Dutt, A.S., Hagopian, L., Singh, A., Du, M. (2022). Significant regional inequalities in the prevalence of intellectual disability and trends from 1990 to 2019: a systematic analysis of GBD 2019. *Epidemiology and psychiatric sciences*, 31. <https://doi.org/10.1017/S2045796022000701>
- 31) Očurščak Žuliček, S., Žikić Kralj, M., Žižek, T. (2022). Kako poučiti romske učenike s intelektualnim teškoćama pravilnoj uporabi imenica u rečenici? *Logopedija*, 12 (1), 21-28. <https://doi.org/10.31299/log.12.1.3>

- 32) Olusanya, B.O., Smythe, T., Ogbo, F.A., Nair, M.K.C., Scher, M., Davis, A.C. (2023). Global prevalence of developmental disabilities in children and adolescents: A systematic umbrella review. *Frontiers in public health*, 11. <https://doi.org/10.3389%2Fpubh.2023.1122009>
- 33) Potočnik, D., Maslić Seršić, D., Karajić, N. (2020). *Uključivanje Roma u hrvatsko društvo*. Zagreb: Ured za ljudska prava i prava nacionalnih manjina Vlade Republike Hrvatske.
- 34) Pranjić, V., Farago, E., Arapović, D. (2016). Pripovjedne sposobnosti djece s Down sindromom i djece s Williamsovim sindromom. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 52 (1), 1-16. <https://doi.org/10.31299/hrri.52.1.1>
- 35) Rodina, Y. (2016). Narrative abilities of preschool bilingual Norwegian-Russian children. *International Journal of Bilingualism*, 21 (5), 1-19. <http://dx.doi.org/10.1177/1367006916643528>
- 36) Scheffner Hammer, C., Lawrence, F.R., Miccio, A.W. (2017). Bilingual Children's Languages Abilities and Early Reading Outcomes in Head Start and Kindergarten. *Language, Speech, and Hearing Service sin Schools*, 38 (3), 237-248. [http://dx.doi.org/10.1044/0161-1461\(2007/025\)](http://dx.doi.org/10.1044/0161-1461(2007/025))
- 37) Schoenbrodt, L., Kumin, L., Dautzenberg, D., Lynds, J. (2016). Training parents to enhance narrative language skills in their children with intellectual Disability. *International Medical Review on Down's Syndrome*, 20 (3), 31-38. <https://doi.org/10.1016/j.sdeng.2016.09.001>
- 38) Trtanj, I., Kuvač Kraljević, J. (2017). Jezična i govorna obilježja dječjega pripovjednog diskursa: analiza na mikrostrukturnoj razini. *Govor*, 34 (1), 53-69. <https://doi.org/10.22210/govor.2017.34.03>
- 39) Trtanj, I., Mikić Čolić, A. (2018). Sintaktička složenost i subordinacija u pisanome diskursu inojezičnih govornika hrvatskoga. *Rasprave*, 45 (2), 675-694. <https://doi.org/10.31724/rihjj.45.2.21>
- 40) Tzouriadou, M., Vouyoukas, C., Anagnostopoulou, E., Filiou, A. (2019). Teacher's screening accuracy and language achievement for Roma students at risk for developmental disabilities: a Greek study. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. <https://doi.org/10.1080/13670050.2019.1593944>
- 41) Uccelli, P., Paez, M.M. (2007). Narrative and vocabulary development of bilingual children from kindergarten to first grade: developmental changes and associations

- among English and Spanish skills. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 38 (3), 225-236. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2007/024\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2007/024))
- 42) Ured za ljudska prava i prava nacionalnih manjina (2021). *Nacionalni plan za uključivanje Roma, za razdoblje od 2021. do 2027* (2021).
- 43) Ured za ljudska prava i prava nacionalnih manjina (bez dat.) *Romi*. Preuzeto 03.04.2024. s: <https://pravamanjina.gov.hr/nacionalne-manjine/nacionalne-manjine-u-republici-hrvatskoj/romi/371>
- 44) Vujnović Malivuk, K., Palmović, M. (2015). Dvojezično usvajanje jezika: povezanost s jezičnim teškoćama i nejezičnim sposobnostima. *Logopedija*, 5 (1), 20-24.
- 45) Zanchi, P., Zampini, L., Panzeri, F. (2020). Narrative and prosodic skills in children and adolescents with Down syndrome and typically developing children. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 23 (3), 286-294. <https://doi.org/10.1080/17549507.2020.1804618>