

Prostor i prostorni odnosi u jeziku kroz prizmu govorno-jezičnoga razvoja djece s oštećenjem sluha i poteškoćama u slušanju

Gašparić, Ivona

Master's thesis / Diplomski rad

2023

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:131:148097>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-10-20**



Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
University of Zagreb
Faculty of Humanities
and Social Sciences

Repository / Repozitorij:

[ODRAZ - open repository of the University of Zagreb
Faculty of Humanities and Social Sciences](#)





Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
Odsjek za kroatistiku
Odsjek za fonetiku

Ivona Gašparić

**PROSTOR I PROSTORNI ODNOSI U JEZIKU KROZ PRIZMU
GOVORNO-JEZIČNOGA RAZVOJA DJECE S OŠTEĆENJEM SLUHA
I POTEŠKOĆAMA U SLUŠANJU**

Diplomski rad

8 + 15 ECTS-bodova

Zagreb, rujan 2023.

Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
Odsjek za kroatistiku
Odsjek za fonetiku

Ivona Gašparić

**PROSTOR I PROSTORNI ODNOSI U JEZIKU KROZ PRIZMU
GOVORNO-JEZIČNOGA RAZVOJA DJECE S OŠTEĆENJEM SLUHA
I POTEŠKOĆAMA U SLUŠANJU**

Diplomski rad

8 + 15 ECTS-bodova

Mentorice: doc. dr. sc. Iva Nazalević Čučević
doc. dr. sc. Arnalda Dobrić

Zagreb, rujan 2023.

PODACI O AUTORU

Ime i prezime: Ivona Gašparić

Naziv oba studija: Kroatistika (smjer Nastavnički)

Fonetika (smjer Rehabilitacija slušanja i govora)

PODACI O RADU

Naslov rada na hrvatskome jeziku:

Prostor i prostorni odnosi u jeziku kroz prizmu govorno-jezičnoga razvoja djece s oštećenjem sluha i poteškoćama u slušanju

Naslov rada na engleskome jeziku:

Space and spatial relations in language regarding speech-language development of children with hearing impairment and difficulties in listening

Datum predaje rada: 22. rujna 2023.

IZJAVA O AUTORSTVU DIPLOMSKOGA RADA

Ovim potvrđujem da sam osobno napisala diplomski rad pod naslovom

Prostor i prostorni odnosi u jeziku kroz prizmu govorno-jezičnoga razvoja djece s oštećenjem sluha i poteškoćama u slušanju

i da sam njegova autorica.

Svi dijelovi rada, podaci ili ideje koje su u radu citirane ili se temelje na drugim izvorima (mrežni izvori, udžbenici, knjige, znanstveni, stručni članci i sl.) u radu su jasno označeni kao takvi te su navedeni u popisu literature.

Ime i prezime studentice

Ivona Gašparić

Zagreb, 22. rujna 2023.

Mojim mentoricama,
mojim roditeljima,
mom Roditelju,
Mariji
i svima ostalima koji su bili tu

hvala.

SADRŽAJ

1. Uvod	1
2. Jezik i iskustvo	2
3. Kognitivna lingvistika: jezik kao kontinuum leksika i gramatike	4
3. 1. <i>Konstruktivska i kognitivna gramatika</i>	6
4. Prostor i iskustvo prostora kao bitno uporište konceptualizacije	8
4. 1. <i>Konceptualna metafora, konceptualna metonimija i predodžbene sheme</i>	9
5. Lokalistički pristupi jeziku	12
5. 1. <i>Argumenti u prilog lokalističkoj teoriji</i>	13
5. 2. <i>Osnovni pojmovi teorije semantičkih lokalizacija</i>	15
5. 2. 1. <i>Prostorne metafore</i>	17
5. 3. <i>Vrijeme i prostor</i>	20
6. Izražavanje prostornih značenja u hrvatskome jeziku	21
7. Sluh, slušanje i govor	26
8. Gramatika događaja i verbalna gramatika kao prostorni izomorfi	27
8. 1. <i>Gesta</i>	28
8. 2. <i>Spaciocepcija</i>	29
9. Govor i motorički razvoj	31
9. 1. <i>Neurobiološka osnovica odnosa (senzo)motorike i govora</i>	35
9. 1. 2. <i>Tijelo (čovjek) kao cjelina</i>	36
10. Slušno-govorne patologije	38
10. 1. <i>Oštećenje sluha</i>	38
10. 2. <i>Posljedice oštećenja sluha</i>	40
10. 3. <i>Slušno-govorne patologije i rehabilitacija u prostoru u okviru VTM-a</i>	42
10. 4. <i>Fonetska ritmika i stimulacije pokretom</i>	45
10. 5. <i>Slušna i kronološka dob</i>	47
11. Govorno-jezični razvoj karakterističan za djecu predškolske i osnovnoškolske dobi uredna sluha i slušanja	48
12. Deficiti u govorno-jezičnome razvoju kod djece s oštećenjem sluha i poteškoćama u slušanju	53
13. Cilj istraživanja i istraživačka pitanja	57
14. Ispitanici	58
15. Materijali	60
16. Metode prikupljanja i obrade podataka	61
16. 1. <i>Metode prikupljanja podataka</i>	61

16. 2. Metode obrade podataka	63
17. Rezultati i rasprava.....	64
17. 1. Predškolska dobna skupina.....	65
17. 1. 1. Izražavanje prostornih značenja	65
17. 1. 1. 1. Razvedenost tipova iskazanih prostornih značenja i gramatička ovjerenost njihovih struktura	65
17. 1. 1. 2. Razvedenost sintaktičkih struktura iskazanih prostornih odnosa.....	71
17. 1. 2. Izražavanje neprostornih značenja (prostornih metafora)	76
17. 1. 2. 1. Razvedenost tipova iskazanih prostornih metafora/metonimija.....	76
17. 1. 2. 2. Razvedenost sintaktičkih struktura iskazanih prostornih metafora/metonimija.....	80
17. 1. 3. Složenost produciranih govornih struktura	81
17. 1. 3. 1. Složenost i gramatička ovjerenost struktura na razini jednostavne i složene rečenice.....	82
17. 1. 3. 2. Strukturiranje na suprasintaktičkoj razini	84
17. 1. 4. Razumijevanje prostornih i neprostornih značenja.....	86
17. 1. 4. 1. Razumijevanje prostornih značenja	86
17. 1. 4. 2. Razumijevanje neprostornih značenja (prostornih metafora)	88
17. 1. 5. Geste i pokreti	88
17. 1. 5. 1. Opća ovladanost prostorom.....	88
17. 1. 5. 2. Pokreti i geste u svrhu neverbalne komunikacije	90
17. 2. Osnovnoškolska dobna skupina	91
17. 2. 1. Izražavanje prostornih značenja	91
17. 2. 1. 1. Razvedenost tipova iskazanih prostornih značenja i gramatička ovjerenost njihovih struktura	91
17. 2. 1. 2. Razvedenost sintaktičkih struktura iskazanih prostornih odnosa	96
17. 2. 1. 3. Jezik kao bitno sredstvo konceptualizacije prostornih odnosa	101
17. 2. 2. Izražavanje neprostornih značenja (prostornih metafora)	103
17. 2. 2. 1. Prostorno-vremenske metafore i metonimije	103
17. 2. 2. 2. Ostale prostorne metafore i metonimije	106
17. 2. 3. Složenost produciranih govornih struktura	111
17. 2. 3. 1. Složenost i gramatička ovjerenost struktura na razini jednostavne i složene rečenice.....	111
17. 2. 3. 2. Strukturiranje na suprasintaktičkoj razini	115
17. 2. 4. Razumijevanje prostornih i neprostornih značenja.....	117
17. 2. 4. 1. Razumijevanje složenih struktura.....	117
17. 2. 4. 2. Razumijevanje neprostornih značenja (prostornih metafora)	119

17. 2. 4. 3. Razumijevanje prostornih značenja	121
17. 2. 5. Geste i pokreti	123
17. 2. 5. 1. Opća ovladanost prostorom.....	123
17. 2. 5. 2. Pokreti i geste u svrhu neverbalne komunikacije	124
18. Zaključak	127
Literatura	130
Sažetak na hrvatskome jeziku	137
Sažetak na engleskome jeziku	138
Prilozi	139

1. Uvod

Odnos prostora, njegova iskustva, konceptualizacije i nakraju kodiranja u jeziku u svrhu komunikacije omogućen je djelovanjem spaciocepcije kao čovjekova sustava za prostornu percepciju, koji između ostalih uključuje i osjetilo sluha. Prostornost se u jeziku ne očituje samo u vidu iskazivanja konkretno-prostornih nego i velika broja apstraktnih, logički složenijih značenja koja iz njih proizlaze i koja se jednim imenom mogu nazvati prostornim metaforama, a koje su neizostavan dio svakodnevne komunikacije. Osim toga sintaksa se prostora može smatrati analogonom sintakse u jeziku. Ovaj se rad bavi upravo odnosom prostora i jezika u djece s oštećenjem sluha i poteškoćama u slušanju, točnije razmatranjem povezanosti spaciocepcijskoga razumijevanja prostora s njihovim govorno-jezičnim razvojem, i to promatrajući razinu iskazivanja sintaktičko-semantičkih odnosa. Cilj je rada protumačiti potencijalne poteškoće u konceptualizaciji i jezičnome kodiranju prostora u djece s oštećenjem sluha u okviru njihove sposobnosti govorno-jezičnoga strukturiranja, promatrajući pritom njihovo razumijevanje i iskazivanje prostornih te drugih, logički složenijih odnosa i značenja (prostornih metafora) koji na njima počivaju te njihovu sposobnost povezivanja jezičnih jedinica u višečlane strukture (rečenicu i tekst) u hrvatskome kao morfosintaktički bogatome jeziku. Radom se kroz interdisciplinarno združivanje kognitivnolingvističkih, kroatističkih i fonetičkih znanja namjerava pobliže istražiti i pojasniti odnos oštećenja sluha i poteškoća u slušanju u predškolskoj i osnovnoškolskoj dobi djece prema govoru i jeziku s obzirom na *prostor* i *prostornost*, o čemu u okviru jezikoslovne kroatistike nema sustavnih i cjelovitih istraživanja.

Diplomski rad podijeljen je na dva dijela. U prvome dijelu rada predstavljaju se teorijska uporišta istraživanja koje je izneseno u drugome dijelu, a ona uključuju opće kognitivnolingvističke postavke o jeziku i one koje se tiču prostora, na njih nadovezane postavke lokalističkih pristupa jeziku te pregled načina izražavanja prostornih odnosa u hrvatskome jeziku; zatim osnovne premise spaciocepcijskoga slušanja te njegovu poveznicu s prostorom, motorikom, gestom i čovjekovim tijelom u cjelini, nakon čega i principe iskorištavanja svih navedenih spoznaja u okviru rehabilitacije slušno-govornih patologija; nakraju je prikazan i razvojni tijek govora, odnosno jezika očekivan u djece uredna sluha, a njemu su supostavljeni rezultati dosadašnjih istraživanja govora i jezika djece s oštećenjem sluha i poteškoćama u slušanju koji upućuju na deficite koji će se potencijalno preispitati ili potvrditi ovim istraživanjem.

Kako se istraživanje temelji na usporednoj analizi djece s oštećenjem sluha i poteškoćama u slušanju te djece uredna sluha i slušanja u dvama različitim dobnim rasponima, usporedna će analiza, nakon definiranja osnovnih istraživačkih pitanja, opisa uzorka ispitanika, materijala i metoda koje su korištene u istraživanju, biti prikazana u dvama dijelovima, pri čemu će se prvi dio analize s iznesenim rezultatima i raspravom odnositi na predškolski dio uzorka ispitanika, a drugi dio analize na osnovnoškolski dio uzorka. Radom će se najzad uputiti na vrijednu i važnu ulogu prostora i pokreta u njemu u govorno-jezičnome razvoju djece općenito, a posebice djece s oštećenjem sluha.

2. Jezik i iskustvo

Kada je riječ o pretpostavkama o djetetovu usvajanju jezika s obzirom na pitanje prvenstva jezika ili iskustva, načelno se ističe oprečnost dviju teorijskih struja: nativističke teorije (usidrene u generativni, formalni pristup jeziku Noama Chomskog) s jedne strane i uporabnoga modela usvajanja jezika (eng. *usage-based* modela, koji se razvio unutar kognitivno-funkcionalističkih pristupa jeziku) s druge (Matovac i Tanacković Faletar 2009; Tomasello 2005).

Osnovna je razlika navedenih dvaju pristupa u tome što prvi pretpostavlja primat jezika u odnosu na iskustvo, odnosno postojanje tzv. *univerzalne gramatike* kao urođene gramatičke kompetencije ili, drugim riječima, urođenih mehanizama koji upravljaju usvajanjem jezika, a čija je nužnost uvjetovana visokim stupnjem jezične kompleksnosti i apstraktnosti (Geld 2006: 183), dok drugi, model usvajanja utemeljen na uporabi, ističe upravo suprotno – iskustvo prethodi jeziku koji iz njega izrasta (isto: 184). Urođenost principa za usvajanje jezika u nativističkome pristupu objašnjava se postojanjem posebnoga mentalnog sustava ili organa poznatog pod nazivom *LAD* (eng. *language acquisition device*), koji načelno obuhvaća formalne i univerzalne sintaktičke kategorije, a predstavlja nužnu pozadinu za usvajanje jezika kao samostalne i zasebne kognitivne sposobnosti (isto). Argumenti kojima generativisti potkrepljuju svoje teze primarno se svode na primjedbu da je proces usvajanja jezika u djece suviše lagan, nesvjestan (dijete u nj ne ulaže svjestan napor) i neeksplicitan (odvija se bez eksplicitna poučavanja) da ne bi bio određen strukturama koje su „biološki, urođene vrsti, programirane u svakoj jedinki i nasljedne“ (Mihaljević 1998: 11). Također budući da ističu sintaksu kao središnji i djelatni dio univerzalne gramatike, nativistima je svojstveno promatranje gramatike i leksika kao dvaju odvojenih i zasebnih aspekata jezika, pri čemu se

jedinice leksika (kao određeni broj izreka) uče i povezuju s postojećom (urođenom) formalnom strukturom gramatičkoga znanja (Matovac i Tanacković Faletar 2009: 248).

S druge strane kognitivistički i funkcionalistički orijentirani teoretičari usredotočuju se na komunikaciju i njezine posebne ostvaraje u okviru kojih ljudi usvajaju i koriste jezik, pa tako Tomasello (2000: 61–62) ističe da su

„jezične vještine koje čovjek posjeduje u bilo kojem trenutku – u obliku 'strukturiranog inventara simboličkih jedinica' – rezultat njegova akumuliranog iskustva s jezikom kroz ukupnost situacija uporabe u njegovu životu.“¹

To „akumulirano jezično iskustvo“, Tomasello (isto: 62) navodi dalje, biva podvrgnuto procesu učvršćivanja (eng. *entrenchment*), koji se ogleda u opetovanoj uporabi određenih izraza, i procesu apstrakcije, koji se može ostvariti zbog varijacije sastavnica izraza u različitim uporabama. Drugim riječima, sve se jezične informacije koje djeca u jezično bogatoj okolini prime slušanjem kumulativno pretvaraju u jezično znanje (u tzv. „inventar simboličkih jedinica“), a sve su usvojene jezične (strukturne) pravilnosti ishod apstrahiranja koje je uvjetovano tom izloženosti.

Tomasello (2000) zaključuje da se pritom usvajanje tih strukturnih pravilnosti, odnosno stvaranje jezičnih generalizacija na temelju izloženosti odvija pomoću općih kognitivnih mehanizama, pa tako uporabni model usvajanja jezika upućuje i na povezanost jezika s drugim aspektima kognicije, odnosno približava se poimanju da „jezik nije samostalna kognitivna sposobnost, već je u uskom međuodnosu s ostalim kognitivnim sposobnostima i domenama znanja“ (Geld 2006: 184). Tomasello (2005) između ostalih navodi dvije vrste (socijalno)kognitivnih vještina koje su osobito značajne za razvoj jezika. S jedne strane to su sposobnosti razumijevanja namjere (eng. *intention-reading skills*) – koje podrazumijevaju npr. združivanje pozornosti s drugom osobom na istom predmetu (Bakeman i Adamson 1984, prema Tomasello 2005), zatim slijeđenje tuđe pozornosti i praćenje geste pokazivanja (Corkum i Moore 1995, prema Tomasello 2005) te sposobnost usmjeravanja pozornosti drugih na predmete pokazivanjem (Bates 1979, prema Tomasello 2005). S druge strane to su i vještine uočavanja obrazaca (eng. *pattern-finding skills*) – koje načelno obuhvaćaju sposobnost kategorizacije, npr. stvaranja perceptivnih i konceptualnih kategorija „sličnih“ objekata (Rakison i Oakes 2003, prema Tomasello 2005) i stvaranja analogija između dviju ili više

¹ Prijevod s engleskoga – I. Gašparić.

kompleksnih cjelina na temelju sličnih uloga nekih njihovih elemenata (Gentner i Markman 1997, prema Tomasello 2005).²

Upravo jedna vrsta obrazaca u kojoj se realiziraju smisljeni jezični simboli, navodi Tomasello (2005), jesu i same jezične konstrukcije – shvaćene tako dijametralno suprotno od generativnih pristupa koji ih promatraju iz perspektive čistih formalnih (algebarskih) postupaka za kombiniranje jedinica koji su odvojeni od značenja. Prema tome uporabno utemeljen pristup usvajanju jezika, koji Geld (2006: 184) u najširem smislu naziva konstruktivističkim,³ saželi bismo na nekoliko ključnih obilježja: 1) sve jezično „znanje“ u vidu jezičnih pravilnosti (koje generativisti, odnosno nativisti tumače kao *urođene* formalne algoritme) proizlazi iz *izloženosti* djeteta određenom jeziku i njegove neprestane (neeksplicitne) „analize“, 2) *izloženost* i jezično *iskustvo* koje se izloženošću stječe prirodno proizlazi iz djetetove interakcije s okolinom koja se odvija na temelju svih *kognitivnih* i *afektivnih* osobina govornika te *društveno-kulturnog okruženja*, 3) usvajanje jezika u takvoj okolini, kao i mnogih drugih vještina, uvjetuju *jednostavni mehanizmi učenja* koji povezuju različite procese mišljenja, razumijevanja, percepcije ili senzomotornih aktivnosti (isto).

3. Kognitivna lingvistika: jezik kao kontinuum leksika i gramatike

Istaknuto je na početku prošloga poglavlja kako se uporabni model, odnosno konstruktivistički pristup usvajanju jezika javlja u okviru kognitivno-funkcionalističke teorije jezika, stoga se valja kratko zadržati i na dvama aspektima te teorije, sadržanima i u samome nazivu, koja su bitna za daljnju razradu pitanja razvoja jezika u djece, pri čemu kognitivno-funkcionalističke teorije jezika možemo pridružiti širem okviru kognitivne lingvistike općenito. Naime smatra li se jezik funkcionalnim sustavom – stoga što se njime ljudi služe kako bi jedni drugima prenosili obavijesti o međusobnim iskustvima svijeta koji ih okružuje, odnosno stoga što se komunikacijska funkcija jezika najčešće nadaje kao ona temeljna (Raffaelli 2015: 15) – tada spomenuta „komunikacijska funkcija ne može biti promatrana odvojeno od čovjekovih

² Tomasello (2005: 4) navodi da su navedene sposobnosti opće (socijalno)kognitivne vještine jer razumijevanje namjere ne omogućuje samo jezičnu komunikaciju nego i primjerice korištenje alata, igru pretvaranja, rituale te niz drugih kulturnih vještina koje djeca usvajaju rutinski, a uočavanje obrazaca omogućuje čovjeku „kategoriziranje velika broja različitih aspekata njegova svijeta u razuman broj vrsta stvari i događaja.“ (Prijevod s engleskoga – I. G.)

³ Geld (2006: 184) u konstruktivističku struju, suprotstavljenu nativističkoj, između ostalih ubraja konekcioniste, funkcionalne lingviste, kognitivne lingviste i primijenjene lingviste koji se bave teorijom kaosa.

kognitivnih sposobnosti – jer čovjek komunicira o onome što pojmi“ (isto: 36).⁴ Drugim riječima, budući da čovjek sve što doživljava, to i opojmljuje i onda o tome jezično komunicira, Raffaelli (isto: 15) ističe kako su komunikacijska i kognitivna funkcija isprepletene i neodvojive, a zajedno sačinjavaju *funkcionalnost* jezika. A upravo s obzirom na spregu tih dvaju aspekata jezika, s obzirom na to da ljudi komuniciraju tek o onome što su opojmili – jezičnim jedinicama koje se odnose na opojmljene elemente, pa koje stoga imaju značenje – taj će pristup naglašavati i spregu i neodvojivost između gramatike (načelno morfologije i sintakse, odnosno morfosintakse) i semantike (isto),⁵ za razliku od generativističkoga pristupa jeziku koji te dvije jezične sastavnice odvaja, dajući prvenstvo i nadređeni status sintaksi (Geld 2006: 184). Takvom se postavkom naglašava kako zapravo ne postoji jasna granica između leksika (prema generativističkome tumačenju određenoga broja „izreka“ koje se uče i koje imaju značenje) i gramatike/sintakse (prema generativističkome tumačenju isključivo formalnih pravila koja su urođena), već je riječ o jednoj vrsti kontinuuma – „gramatičke strukture posjeduju značenje jednako kao što ga posjeduju i leksičke strukture“ (Raffaelli 2015: 272). Oba tipa struktura nastaju na temelju čovjekova opojmljivanja svijeta koje je neodvojivo od njegova iskustva, odnosno izloženosti doživljajima o tome svijetu, pa se sukladno tome „gramatiku ne promatra više kao skup pravila, već kao odraz čovjekova opojmljivanja izvanjezičnoga svijeta“ (isto: 37) ili jednostavnije rečeno – „gramatika je konceptualizacija“ (Geld 2006: 184). Značenje će i u ovome radu biti promatrano kao integralni dio gramatičkih struktura, pa će se redovito govoriti o *sintaktičko-semantičkim odnosima*.

⁴ Temeljnom se psiholingvističkom jedinicom kojom čovjek barata smatra iskaz (eng. *utterance*), koji predstavlja „potpun[u] i prirod[n]u jedinic[u] govora omeđen[u] govornikovom tišinom uzrokovanom disanjem ili stankom u govornome činu“ (Loss i dr. 2004, prema Matovac i Tanacković Faletar 2009: 249). Tako shvaćen iskaz podrazumijeva „potpuni i koherentni komunikacijski čin“ (Matovac i Tanacković Faletar 2009: 250) s funkcionalnom i prozodijskom cjelovitošću, a sve se „ostale, manje jedinice jezika mogu smatrati komunikacijski značajnima tek s obzirom na ulogu koju imaju unutar iskaza“ (Tomasello 2000: 65). (Prijevod s engleskoga – I. G.) Upravo su iskazi one jezične strukture koje djeca počinju shvaćati i usvajati zajedno s drugim aspektima poimanja svijeta, a ne riječi ni glasove same za sebe, izolirane.

⁵ Sintaksa se može definirati kao „disciplina koja proučava gramatički ustroj rečenice i načela prema kojima se riječi kao značenjske jedinice u nekom od svojih *oblika* kombiniraju tako da mogu prenositi *složenija značenja* nego što ih pojedinačno nose“ (Raffaelli 2015: 245). (Istaknula I. G.) Dijelovi definicije u kurzivu upućuju na to da sintaksa a) nije odvojiva od semantike kao discipline koja se bavi proučavanjem značenja i b) stoji u bliskom odnosu s morfologijom kao naukom o ustrojstvu riječi (Marković 2012: 4), odnosno o njihovim vrstama i oblicima, ali koje se kao takve ne mogu opisati bez shvaćanja njihova odnosa s ostalim razinama jezika stoga što se riječ uvijek realizira unutar rečenice/iskaza – zbog čega je prikladno govoriti o povezanosti jedinstvene morfosintakse sa semantikom. Pritom je korisno napomenuti da se semantika tradicionalno povezuje s leksikom kao rječničkim sustavom određenoga jezika (pričem se proučava značenje tih riječi, odnosno leksema), pa je tada riječ o leksičkoj semantici, no kako će u nastavku biti izloženo, nisu samo leksemi oni elementi u jeziku koji posjeduju značenje.

3. 1. Konstrukcijska i kognitivna gramatika

Ako se gramatika promatra kao konceptualizacija, to znači da ni ne može biti riječi o unaprijed zadanim gramatičkim pravilima kojima se uvjetuje jezična uporaba, već „pravila' (...) mogu proizaći isključivo iz shematizacija nastalih na temelju pojavljivanja jezičnih elemenata u uporabi“ (Raffaelli 2015: 164). To je jedno od temeljnih načela kognitivne gramatike, teorijsko-metodološkoga smjera koji pripada kognitivnoj lingvistici (isto: 36). Kognitivna se gramatika često spominje uz konstrukcijsku gramatiku, pristup koji se ponekad izdvaja kao zaseban kognitivnolingvistički smjer, a koji neki vide kao jedan od pravaca unutar okvira kognitivne gramatike (Langacker 2009, prema Raffaelli 2015: 164). Uz ostale postavke zajedničke svim smjerovima kognitivne lingvistike koje su dosad navedene posebnost je toga (konstrukcijskoga) pristupa geštaltističko poimanje jezičnih struktura kao cjelina koje nisu samo zbroj svojih dijelova, nego su konvencionalizirane i idiomatične – konstrukcije se shvaćaju kao jezične jedinice (od morfema, odnosno riječi do rečenice) koje spajaju oblik i značenje, a razlikuju se po stupnju shematičnosti (Raffaelli 2015: 159). Ispunjenije, odnosno manje shematične konstrukcije (poput *sve u svemu*) podrazumijevaju manju zamjenjivost elemenata i pritom su bliže polu leksika, dok su shematičnije konstrukcije (poput [NP VP [PP] [PP]]) bliskije gramatičkim pravilima (isto: 159–160).⁶ Takvo tumačenje još jednom naglašava postojanje kontinuuma između leksika i gramatike.

Budući da će se ovaj rad zadržati u prvome redu na tumačenju kognitivne gramatike, valja dakle sažeto i po redu navesti njezine najvažnije postavke: 1) jezik nije odvojen od ostalih čovjekovih kognitivnih sposobnosti, nego je u neprestanoj interakciji s procesima percepcije, mišljenja i razumijevanja (isto: 37); 2) ona je uporabno utemeljen model – sve jezično znanje proizlazi iz konkretne jezične uporabe, pa se radi o *bottom-up* procesu usvajanja (usvajanje struktura odvija se odozdo prema gore) (isto: 163); 3) govornik na temelju navedenih uporaba i jezičnoga iskustva procesom apstrakcije stvara generalizacije koje mu omogućavaju inovativnu uporabu (isto; Langacker 1988, 2000, prema Geld 2006: 184);⁷ 4) gramatika nije skup tradicionalno shvaćenih pravila odvojen od leksika, nego simbolička, konceptualna struktura koja, kao i

⁶ Jackendoff (2008: 15) prema Raffaelli (2015: 160) upozorava da ne treba praviti razliku između riječi i pravila jer svaka „ispunjenija“ konstrukcija zapravo samo nasljeđuje obilježja shematičnih. Tako shematična konstrukcija [NP VP [PP] [PP]] može biti ispunjena u obliku rečenice *Marko gleda na situaciju s puno optimizma*.

⁷ Raffaelli (2015: 164) proces apstrakcije objašnjava time da se govornik određenoga jezika „kroz jezičnu uporabu dovoljan broj puta susreo s određenom jezičnom jedinicom u određenom tipu konteksta, što mu je omogućilo potpuno razumijevanje te jezične jedinice. Tako je primjerice dijete koje se dovoljan broj puta u uporabi susrelo s prefiksom *od-* (...) sposobno raspoznati da postoji jezična jedinica *od-* koja (...) sudjeluje u označavanju radnji u kojima se što odvaja od čega drugoga (...) i uporabiti je na vrlo inovativan način.“

tradicionalno shvaćeni leksički elementi, ima značenje (Geld 2006: 185); 5) kako se jezik usvaja uporabom u kontekstu, neizostavna je i analiza pragmatičkoga konteksta, što podrazumijeva i dinamičnost jezika (dinamički je ustrojen i neprestano se mijenja, (op. a) ovisno o potrebama govornikâ i njihovu doživljaju svijeta, odnosno relevantnim iskustvima) (Raffaelli 2015: 164–166).

Kako bi se jasnije protumačila teza o gramatici (odnosno kontinuumu gramatike i leksika) kao jednoj vrsti konceptualnoga sadržaja (četvrta postavka) koji proizlazi iz iskustva (druge postavke), potrebno je nakratko zadržati se na povezanosti usvajanja jezika s drugim kognitivnim sposobnostima (prvoj postavci – elementarnom počelu kognitivnogramatičke, odnosno kognitivnolingvističke teorije). Naime navodi se kako je upravo opća čovjekova sposobnost konceptualizacije osnova odnosa između jezika i iskustva, „u kojem se iskustvo konceptualizira u svrhu jezične komunikacije“ (Geld 2006: 187). Budući da ljudi imaju različite potrebe u različitim komunikacijskim (ali i općim sociokulturalnim) kontekstima te različite doživljaje svijeta, to znači i da iskustvo različitih govornika može biti *uokvireno* na različite načine (isto). Pojam *okvira* uveo je Charles Fillmore,⁸ a njegov se pojam načelno podudara s pojmom *idealiziranog kognitivnog modela* Georgea Lakoffa te pojmom *kognitivne domene* Ronalda Langackera (isto: 186). Govoreći o *kognitivnim domenama*, govori se zapravo o općim pozadinskim strukturama znanja koje služe za razumijevanje pojmova (Raffaelli 2015: 178),⁹ dok Lakoffovi *idealizirani kognitivni modeli* uključuju specifičnije još i svjetonazorska i kulturna obilježja (isto: 180).¹⁰ U svakom slučaju, svi se ti termini odnose na svojevrsne nužne kontekste za semantičku karakterizaciju određenih pojmova, odnosno na okvire znanja koji imaju ulogu pozadine u procesu u kojemu jezični izraz (leksički ili gramatički, op. a.) dobiva značenje (Geld 2006: 185–186). Drugim riječima, radi se o konceptualnim bazama za tzv. proces *profiliranja* – proces združivanja konceptualne baze s nekim njezinim pojedinačnim

⁸ Fillmore svoj pojam *okvira* (1977: 63, prema Raffaelli 2015: 157) objašnjava time da „usvajajući jezik, ljudi povezuju određene prizore s određenim jezičnim okvirima. Prizori se ne odnose samo na vizualizirane prizore, dakle samo na ono što je percepcijski dohvatljivo, već na sve vrste iskustava (tjelesnih također), (...) kojima doživljavamo izvanjezični svijet. Okviri su bilo koji sustav jezičnoga odabira (što uključuje slaganje riječi sukladno gramatičkim pravilima, odabir gramatičkih kategorija) koji se povezuje s prototipnim ostvarenjem pojedinoga prizora. To znači da su prizori i okviri međusobno uvjetovani i da govornici usvajajući jednu kategoriju nužno usvajaju i drugu. Prizori i okviri međusobno se aktiviraju.“

⁹ Raffaelli (2015: 178) objašnjava da svaki pojam istodobno može biti i kognitivna domena (za razumijevanje drugih pojmova), pa primjerice pojam *šaka* nećemo razumjeti bez kognitivne domene *ruka*, koja u tom slučaju služi kao pozadinska struktura znanja. Skup kognitivnih domena Langacker naziva *matricom domena* (isto: 180).

¹⁰ Tako primjerice pojam *neženja* razumijemo prema idealiziranom kognitivnom modelu koji uključuje muškarčevu dob i društvena očekivanja kad bi se on trebao oženiti, što je društvena i kulturna uvjetovanost (Raffaelli 2015: 180).

elementom (profilom) kojim jezični izraz dobiva svoje značenje¹¹ – a ono je, s obzirom na to da se objektivno ista situacija može doživjeti na različite načine (iskustva se mogu različito uokvirivati), dinamično i subjektivno (isto: 186–187), o čemu govori peta navedena postavka.¹²

Sažeto rečeno, odnos se između jezika i iskustva shematski može prikazati linijom

iskustvo → konceptualizacija iskustva → jezik

te pritom usvajanje značenja pojedinog jezičnog izraza (leksičkog ili gramatičkoga) ne leži samo u konceptualnoj bazi (kao iskustvenome okviru) ni samo u profilu (istaknutome elementu te baze) nego tek u njihovoj kombinaciji (Langacker 1987: 183).

4. Prostor i iskustvo prostora kao bitno uporište konceptualizacije

Ronald Langacker kognitivne domene (dakle pozadinske okvire znanja na temelju kojih se usvajaju značenja jezičnih izraza) dijeli na *osnovne* i *apstraktne* (Geld 2006: 186). Osnovnima smatra „one koje su duboko i izravno ukorijenjene u ljudskome tjelesnom iskustvu i interakciji s okolinom te zauzimaju najniže mjesto u hijerarhiji konceptualne složenosti“ (Langacker 1987: 148–150), a kao primjere takvih domena navodi između ostalih *vrijeme*, *prostor*, *boju*, *glad*, *silu* i *bol*, izdvajajući pritom unutar njih domene *prostora* i *vremena* kao temeljne. Nastavlja obrazlažući kako vrlo često odnos pojma s osnovnom domenom iz koje proizlazi nije izravan, već se zasniva na nizu posrednih pojmova koji nastaju djelovanjem ljudskih kognitivnih sposobnosti. Takve domene, koje nisu osnovne, a služe razumijevanju hijerarhijski složenijega pojma, Langacker (1987) naziva apstraktnim domenama.¹³

Primarnost domene prostora u procesu konceptualizacije najbolje će se rasvijetliti prikažu li se neke (opće) kognitivne sposobnosti značajne za konstruiranje značenja. Kao jedna od njih navodi se kognitivna sposobnost *usporedbe* u širem, odnosno *kategorizacije* u užem smislu

¹¹ Proces izgradnje značenja može se dakle pojednostaviti shemom *konceptualna baza (pozadinsko znanje kao dosadašnje iskustvo) + profil (istaknuti dio pozadinskoga znanja specifičan za određeni kontekst)*.

¹² Geld (2006: 186) kao primjer navodi različito profiliranje istoga pojma (*mora*), no u odnosu prema drugačijem okviru: Dalmatinci će more profilirati s obzirom na domene znanja koje se tiču teška rada, izvora zarade, životnog okruženja i sl., dok će ga kontinentalci profilirati s obzirom na domene izvora ugođe, praznika, zabave i određenoga godišnjeg doba – tim dvjema skupinama govornika isti će izraz dakle imati drugačije značenje.

¹³ Geld opimjerava vezu između osnovne, apstraktne kognitivne domene i ciljnog pojma na temelju pojma *ribe* (Geld 2006: 186): taj pojam proizlazi iz osnovne domene *prostora*, no ne možemo ga razumjeti samo na temelju te izravne veze, već moramo kao posredne domene uključiti i poznavanje *života*, *živih bića*, *mora*, *sile* koja ga pokreće, *ljudskih bića* i njihova odnosa s ostalim *živim bićima* itd. Sve su domene koje posreduju između domene *prostora* i pojma *ribe* dakle apstraktne.

(Geld 200: 195) – kojom, Lakoff (1987: xi) ističe, iskustvu dajemo smisao. Naime ljudi sve nove podražaje koje primaju osjetilima nužno uvijek uspoređuju s onim postojećim, odnosno iskustvom, koje im služi da te nove podražaje protumače i kategoriziraju – smjeste u neki iskustveni obrazac (kao što je kognitivna domena). Upravo stoga što konceptualne strukture dakle proizlaze iz usporedbi čovjeku starih i novih tjelesnih iskustava sa svijetom koji ga okružuje (a tjelesno se iskustvo odvija u nekom *prostoru*, op. a.), čovjekova je misao utjelovljena, što Lakoff (1987: xv) naziva *iskustvenim realizmom*.

4. 1. Konceptualna metafora, konceptualna metonimija i predodžbene sheme

Bitan je dio kategorizacije kao kognitivnoga mehanizma / kognitivne sposobnosti i *metafora* kao usporedba koja se zasniva na odnosu tzv. polazne i ciljne domene (eng. *source domain* i *target domain*) (Lakoff i Johnson 1980, prema Geld 2006: 197). Naime u kognitivnoj se lingvistici metafora ne smatra pojavnošću koja je vezana samo uz jezik, nego onom koja sudjeluje u čovjekovu razumijevanju i opojmljivanju svijeta, dakle onom koja je konceptualna, pa tako svojstvena i pojmovnim i jezičnim strukturama (prvo pojmovnima, a onda i jezičnima) (Geld 2006: 197; Raffaelli 2015: 177). *Konceptualna metafora* stoga pretpostavlja razumijevanje određenoga pojma (ciljne kognitivne domene) pomoću drugoga pojma (polazne, odnosno izvorne kognitivne domene – koja služi kao pozadinska struktura znanja), i to na temelju njihove međusobne sličnosti (Raffaelli 2015: 178). Takvo preslikavanje svojstava između dviju domena (temeljeno na usporedbi), navode Lakoff i Johnson (1980, prema Geld 2006: 198), jednosmjerno je: s izvorne, odnosno polazne domene jednostavnijega ustroja na ciljnu domenu, odnosno s konkretnije na apstraktniju domenu (Geld 2006: 198). Takvo shvaćanje konceptualne metafore kao pomaka od onoga konkretnoga prema onome apstraktnome podržava i tzv. Guillaumeova psihomehanika prema kojoj se pomaci u značenju odvijaju uvijek od značenjski „punijih“ struktura prema onim „praznijima“ (što je analogno i procesu gramatikalizacije) (Raffaelli 2009, prema Raffaelli 2015: 175).

Upravo se kao neke od polaznih domena koje označavaju ono iskustveno konkretnije navode *ljudsko tijelo, smjer, kretanje, životinje, biljke, zgrade i izgradnja, svjetlo i tama*, a kao ciljne, apstraktnije domene *osjećaji, želje, moralnost, misli, međuljudski odnosi, život i smrt* itd. (Kövecses 2002: 16).¹⁴ Raffaelli (2015: 179) prema tome zaključuje da „ono što nam je

¹⁴ Kövecses (2002) svoje primjere najčešćih polaznih i ciljnih domena navodi za engleski jezik.

iskustveno bliže služi za opojmljivanje onog što nam je iskustveno udaljenije (dakle nerijetko apstraktno)“, pa je tako i „izgradnja značenja utemeljena na našem neposrednom iskustvu prostornih odnosa, tjelesnosti pomoću kojih razumijevamo udaljenije i apstraktne pojmove“ (isto: 175). Baš stoga Lakoff i Johnson (1980, prema Raffaelli 2015: 179) posebno izdvajaju tzv. orijentacijske metafore, koje se temelje na sustavu prostornih odnosa koje čovjek stječe s obzirom na vlastitu tjelesnost i orijentaciju u prostoru, a ti prostorni odnosi služe za razumijevanje velika broja apstraktnih pojmova – primjeri takvih metaforičkih izraza (Raffaelli 2015: 179–180) jesu *Cijene su pale, Nalazi se na vrhuncu svoje slave, To je u središtu moje pozornosti*, u kojima se, redom kojim su izrazi navedeni, ostvaruju metafore MANJE JE DOLJE, PROCES OSTVARENJA USPJEHA JE KRETANJE, PUT, USPINJANJE te VAŽNO JE SREDIŠTE (a NEVAŽNO JE PERIFERIJA).

Budući da se prema Kövecsesu (2002: 36) metafore dijele na one koje se zasnivaju na *znanju* (preslikavanje iz polazne u ciljnu domenu odnosi se na preslikavanje elemenata čovjekova znanja o određenim pojmovima) i one koje su utemeljene na *predodžbama* (preslikavaju se konceptualni elementi tzv. *predodžbenih shema*), orijentacijske metafore izvrsno oprimjeruju način na koji je ljudska kognitivna sposobnost razumijevanja jednoga pojma (apstraktnijega) pomoću drugoga (konkretnijega) zapravo ukorijenjena u čovjekov doživljaj prostora. Naime predodžbene su sheme shematske inačice predodžbi koje nastaju u čovjekovoj interakciji s okolinom, odnosno prostorom, a tiču se domena kao što su spremnici, putovi, veze, sile, ravnoteža i sl. (Geld 2006: 199). Radi se o prvim i primarnim konceptima koji nastaju u ljudskome umu te su predjezične prirode jer se oblikuju tijekom prve godine djetetova života, dakle prije jezika (ali i neovisno o njemu), a služe kao temelji za izgradnju konceptualnoga sustava (Matovac 2017: 65–66). Budući da su djetetove interakcije s prostorom od rođenja neprestane, ono prilikom tih izravnih tjelesnih, odnosno osjetilno-perceptivnih iskustava uočava i apstrahira konfiguracijske i funkcionalne elemente pojedinih prostornih prizora (isto),¹⁵ a to se iskustvo onda zrcali u umu u obliku predodžbenih shema – koje se, budući da se temelje na prostoru kao primarnoj domeni iskustva, nazivaju i *rudimentarnim prostornim konceptima* (Evans 2010: 23, prema Matovac 2017: 66). Matovac (2017: 66) navodi neke najčešće spominjane predodžbene sheme poput GORE–DOLJE, ISPRED–IZA, BLIZU–DALEKO, SREDIŠTE–RUB, KONTAKT, SPREMNIK, UNUTAR–VAN, POVRŠINA, ISHODIŠTE–PUT–CILJ, UBRZANJE, OTPOR, OMEĐENI PROSTOR, OBJEKT, PROCES,

¹⁵ „Konfiguracijski elementi odnose se na geometrijske odnose među sudionicima prostornoga prizora, dok se funkcionalni elementi odnose na to kako ti sudionici međudjeluju.“ (Matovac 2017: 67)

SPAJANJE, RAZDVAJANJE, BROJIVO–ZBIRNO itd. S obzirom na to da je konceptualna struktura nužan temelj svakoj jezičnoj strukturi i njezinu značenju, predodžbene sheme sudjeluju u jezičnome strukturiranju prostora (Talmy 2000: 177), odnosno osnova su značenju onim jezičnim elementima kojima se kodiraju prostorni odnosi, što su prije svega prijedlozi (Matovac 2017: 67).¹⁶ Osim toga predodžbene sheme metaforički strukturiraju i velik broj apstraktnih pojmova (Kövecses 2002: 37),¹⁷ odnosno netjelesnoga iskustva, i to na način da ishodišno značenje jezičnoga elementa (koje proizlazi iz predodžbene sheme) dobiva svoja metaforička proširenja. Dakle shematske predodžbe koje proizlaze iz čovjekove svakodnevne interakcije s prostorom i predmetima u tome prostoru konceptualno služe a) da bismo u jeziku kodirali prostorne odnose i b) da bismo u tome jeziku (i jezikom) metaforički kodirali neprostorne odnose.¹⁸ O tome kako čovjekovo djelovanje u prostoru upravo pokretom omogućuje ne samo formiranje spomenutih shema nego i njihovo korištenje u gore navedene svrhe bit će više riječi u poglavlju *Govor i motorički razvoj*.

Uz konceptualnu metaforu bitno je spomenuti i *konceptualnu metonimiju* kao još jedan kognitivni mehanizam koji je primarno vezan uz čovjekovo razmišljanje, a odnosi se na „spoznajni proces u kojem jedan konceptualni entitet omogućava umni pristup drugomu konceptualnom entitetu unutar iste domene“ (Geld 2006: 200). Premda je kao i konceptualna metafora temeljena primarno na čovjekovu iskustvu, konceptualna se metonimija ne odvija između dviju odvojenih domena, nego unutar iste domene, i to na temelju bliskosti (isto; Raffaelli 2015: 180).¹⁹ Tako se u izrazu *Sveučilište se ne slaže s novim prijedlogom* ostvaruje metonimija INSTITUCIJA ZA ODGOVORNE LJUDE, u kojoj pojam sveučilišta služi za razumijevanje pojma skupa ljudi koji u toj istoj instituciji djeluju (Geld 2006: 200). Neki lingvisti preispituju teorijsko i metodološko odvajanje konceptualne metafore od konceptualne

¹⁶ Tako Matovac (2017: 67) navodi da predodžbena shema, odnosno koncept SADRŽAVANJA sudjeluje u značenju engleskoga prijedloga *in*, dok je predodžbena shema PODUPIRANJA u temelju značenja hrvatskoga prijedloga *na*.

¹⁷ Kövecses (2002: 37) kao primjere (u engleskome jeziku) navodi upravo sheme *in-out*, *up-down* i shemu kretanja (eng. *motion schema*) koje, po redu kojim su navedene, metaforički strukturiraju izraze poput *I'm out of money*, *I'm feeling low* i izraze kojima se kodira pojam putovanja. Primjeri orijentacijskih metafora navedeni u ovome radu također pripadaju metaforama temeljenim na predodžbenim shemama.

¹⁸ Langacker (1993, prema Geld 2006: 200) ističe ipak da neke predodžbene sheme imaju izrazito visok stupanj apstraktnosti, odnosno preispituje njihovu iskustvenu utemeljenost, upućujući na to da se primjerice shema *izvor-put-cilj* ne može odnositi samo na fizičko kretanje u fizičkome prostoru, nego mora biti zajednička objema domenama koje sudjeluju u metafori – i polaznoj i ciljnoj – kako bi osigurala načelo nepromjenjivosti u procesu metaforičkog proširenja, pa stoga mora biti i veoma apstraktna. Takve temeljne predodžbene sheme shvaća radije urođenim kognitivnim sposobnostima te ih suprotstavlja tzv. *konceptualnim arhetipovima* (poput kretanja predmeta kroz prostor, ljudskog tijela) koji jesu iskustveno utemeljeni. U ovome radu ta će se podjela *cum grano salis* smatrati uvjetnom, odnosno neće se praviti razlika između urođenih predodžbenih shema i konceptualnih arhetipova, osobito s obzirom na to da nije prihvaćena u čitavoj kognitivnolingvističkoj sferi.

¹⁹ Raffaelli (2015: 180) navodi da se metonimija zapravo odvija unutar matrice domena, odnosno skupa domena koje su povezane ili unutar idealiziranoga kognitivnog modela, o kojima je riječi bilo ranije.

metonimije smatrajući da se radi o kognitivnim mehanizmima koji su usko povezani, nalaze se u kontinuumu i ne mogu se jasno razdvojiti,²⁰ pa tako neki od njih (Radden 2003, prema Raffaelli 2015: 181) govore o *metonimijski utemeljenim metaforama*, a neki (Goossens 1990, prema Raffaelli 2015: 181) o jedinstvenoj *metaftonimiji*.²¹

5. Lokalistički pristupi jeziku

Govori li se o konkretnome i iskustvenome kao podlozi na kojoj se konceptualno gradi ono apstraktno, a shvaćajući onda prostor kao čovjekovu prvu iskustvenu pozornicu, značajno je primijetiti ne samo razvijenost vrsta jedinica kojima se u jeziku označavaju prostorni odnosi nego i sličnosti u organiziranju tzv. prostornih i neprostornih jezičnih podsustava – drugim riječima, *spacijalnu prirodu neprostornih jezičnih sfera* (Piper 2001: 13).²² Sve se takve interpretacije jezičnih elemenata kao pojava koje su u svojem temelju prostorne prirode i/ili koje se najbolje tumače u okviru prostornih metafora (v. poglavlje *Prostorne metafore*) nazivaju *teorijama semantičkih lokalizacija* ili, objedinjeno, *lokalizmom* (isto). Drukčije rečeno, sve se, iako metodološki neujednačene, teorije po kojima je jezik prostorno uvjetovan, a prema kojima neprostorni izrazi imaju prostornu narav smatraju *lokalističkim teorijama* ili *teorijama lokalizma* (Belaj 2023: 225).²³ Piper (2001: 13–14) objašnjava da lokalizam u užemu smislu podrazumijeva lokalističku teoriju padeža, koju je najšire razradio J. M. Anderson (1971), dok u širem smislu, neovisno o teoriji padeža, lokalizam obuhvaća opće antropocentrične koncepcije jezika, one koje upućuju na to da se sve u jeziku prelama kroz prizmu ljudskoga iskustva, primjerice iskustva čovjekova tijela u prostoru.

²⁰ Govoreći o povezanosti metafore i metonimije, spominju kako se obje nalaze „unutar složenoga konceptualnog sustava koji uključuje tzv. umne (ili konceptualne) prostore (engl. *mental space*) odgovorne za uspostavljanje raznovrsnih odnosa između konceptualnih domena“ (Geld 2006: 200).

²¹ Barcelona (2003: 230, prema Geld 2006: 201) razmatra neutemeljenost razdvajanja metafore (koja se odvija između dviju domena, op. a.) od metonimije (koja se odvija unutar jedne domene, op. a.) s obzirom na to da se kognitivna domena definira kao pozadinsko „enciklopedijsko“ znanje pojedinog govornika, a opseg se toga „enciklopedijskog“ znanja razlikuje od osobe do osobe (pa prema tome nema preciznih ni jasnih granica te domene ni između dviju domena). Na temelju toga postavlja pitanje kako se metonimija jasno može razlikovati od metafore i aludira na temeljni problem nemogućnosti te podjele.

²² Radi se o ideji o *spacijalizaciji* jezika (lat. *spatium* – prostor) (Piper 2001: 13).

²³ Piper (2001: 15) prednost pred terminom *lokalizam* daje terminu *teorija semantičkih lokalizacija* stoga što se prijašnjim naglasak stavlja prije svega na mjesto (lat. *locus*), a ne prostor (lat. *spatium*) te stoga što „mogu da ga prate neterminološke konotacije o lokalnom, kao nečem perifernom, sporednom, ograničenom“. Iako bi se prema njemu najsretnije rješenje nalazilo u Langackerovu (1982) terminu *prostorna gramatika*, zbog toga što on nije zaživio, najbolji kompromis predstavlja termin *teorija semantičkih lokalizacija*.

Anderson (1971) svoju lokalističku teoriju padeža gradi na već postojećim,²⁴ ali dotad relativno nerazrađenim lokalističkim prikazima (padeža ili prijedloga): prema njoj pojmovi mjesta i smjera u srži su i neprostornih značenja, odnosno i onih padežnih uloga koje primarno ne kodiraju kakav u doslovnome smislu prostorni odnos. Uz Andersona i raniji su se lokalistički pristupi bavili idejom postojanja zajedničkih načela koja vladaju istodobno i „konkretnim“ (primarno prostornim, ali i vremenskim)²⁵ te „apstraktnim“ („čisto sintaktičkim“) uporabama određenoga padeža (ili prijedloga) (Anderson 1971: 3–5),²⁶ no njegova koncepcija lokalizma, koja pripada struji generativne gramatike, ističe kako su

„a za razliku od morfološki kodiranih padeža, dubinske, prostorne padežne relacije, u prvom redu one mjesta i smjera iskazane bilo prijedložnim padežnim izrazom bilo flektivno, univerzalne“ (Belaj 2023: 225).

Drugim riječima, prostorni se odnosi prema navedenoj teoriji nadaju kao osnova (prostornih i neprostornih) padežnih značenja, pri čemu je važnost prostornih odnosa toliko velika da je njihovo kodiranje u vidu dubinskih padeža univerzalno, prisutno u svim jezicima.²⁷

5. 1. Argumenti u prilog lokalističkoj teoriji

Ne zadržavajući se isključivo na užemu određenju lokalističkoga pristupa jeziku u okviru teorije padeža, potrebno je naime potkrijepiti glavnu tezu svih teorija semantičkih lokalizacija

²⁴ Jednim od preteča suvremenih lokalističkih teorija smatra se francuski filozof E. B. Condillac, koji je „među ostalim smatrao i da su prijedlozi izvorno nazivi za pokrete odnosno geste kojima se ukazivalo na smjer“ (Belaj 2023: 225). Premda ideja o prostoru kao jezgri jezičnoga opisa seže još u antiku (isto), bizantinski gramatičar Maksim Planud, navodi pak Anderson (1971: 6), prvi je gramatičar koji je razvio koherentnu lokalističku teoriju padeža.

²⁵ O bliskosti kategorija vremena i prostora kao dimenzionalnih kategorija v. poglavlje *Vrijeme i prostor*.

²⁶ Kao primjer „konkretnih“ i „apstraktnih“ uporaba istoga prijedloga Anderson (1971: 3) navodi engleski prijedlog *to*, koji se može koristiti u konkretno-prostornome značenju u rečenici *I travelled to London*, ali i u apstraktnome značenju uz glagol davanja u rečenici *I gave the news to the porter*.

²⁷ Belaj (2023: 196) upozorava da Andersonove dubinske padeže treba razlikovati od koncepta dubinskih padeža (u nekim teorijama imenovanih *semantičkim*, *tematskim* ili *funkcionalnim ulogama*) koji se veže uz lingvistu Charlesa Fillmorea (1968), koji ih definira kao „skup univerzalnih, vjerojatno urođenih pojmova koji odražavaju načine na koji ljudi prosuđuju o događajima koji ih okružuju, o tome tko je što učinio, kome se što dogodilo i što se promijenilo“ (Fillmore 1968: 45–46, prema Raffaelli 2015: 253). U potonjem slučaju radi se o (šire određenim) dubinskim značenjskim strukturama prema kojima su onda određene one površinske, sintaktičke strukture: pritom primjerice određena imenica u različitim rečenicama može imati istu sintaktičku funkciju, a odgovarati različitim semantičkim ulogama (u rečenicama *Ana piše pismo* i *Ana se prisjeća uspomena* imenica Ana subjekt je obiju rečenica, no u prvoj ima semantičku ulogu Agensa – aktivnog vršitelja radnje, a u drugoj semantičku ulogu Doživljavača – čovjeka koji doživljava kakvo unutarnje stanje, emociju, mentalnu aktivnost i sl.) (Raffaelli 2015: 253). Padežne uloge koje se spominju u Andersonovoj lokalističkoj teoriji padeža odnose se na *prostorna* značenja, a iako je ideja o univerzalnosti zajednička i Fillmoreovoj teoriji i lokalističkim teorijama padeža, ona se u potonjima dakle primarno odnosi na *prostorne* dubinske padeže (Belaj 2023: 196).

– ideju (Piper 2001: 16) da se prostorna značenja i načini njihova izražavanja zrcale na druge sintaktičko-semantičke sfere jezika – konkretnim argumentima. Jedan je od najčvršćih (jezičnih) argumenata koji dokazuje svrsishodnost toga principa jezične organizacije *načelo jezične ekonomičnosti*: jezik teži biti ekonomičan i na planu izraza, tako da se isti oblik upotrebljava u više funkcija, i na planu sadržaja, na kojemu su strukture različitih semantičkih kategorija (prostornih i neprostornih, op. a) međusobno izomorfne (isto: 40). Osim toga, a budući da

„sve ono što nalazimo u jeziku ne pripada samo jeziku i da se zato pojedine zakonitosti njegovog funkcionisanja mogu posmatrati kao manifestacije opštijih zakonitosti u čovekovom univerzumu“ (isto: 16),

mnoge izvanjezične paralele – velik broj načina na koje se ostvaruje čovjekova potreba za lokalizacijom – idu u prilog logici navedene teorije o/u jeziku. Ljudska se potreba za (auto)lokaliziranjem naime očituje:

1) *fiziološki* – održavanjem ravnoteže pomoću posebnoga senzoričkoga osjetila (vestibularnoga osjetila, op. a), koje je prediskustvena karaktera: i mala djeca, kao i odrasli ljudi, na gubljenje ravnoteže instinktivno reagiraju pokretom hvatanja, dok ono može izazvati i strah te osjećaj anksioznosti, primjerice u situaciji potresa (isto: 17);²⁸

2) *psihološki* – tipologija se ljudskih karaktera E. Fromma može povezati s dominantnim načinima lokalizacije čovjeka u odnosu na određenu sredinu prebivanja: primjerice *konzervativan* tip osobe pripada kategoriji lokativnosti (statičnosti u određenoj sredini) i sl. (isto: 32);

3) *psiholingvistički* – prema razvojnoj psiholingvistici konkretno-prostorna značenja i načini na koje se ona izražavaju uvjetuju usvajanje mnogih apstraktnijih jezičnih sadržaja i oblika kojima prethode (isto: 18), pa se tako može reći da potreba za konkretnom, fizičkom lokalizacijom u prostoru postoji i u svrhu ovladavanja jezikom;²⁹

4) na kraju i *sociološki* – čovjek se neprestano autolokalizira kao pripadnik različitih ljudskih zajednica (obiteljskih, religijskih, etničkih i sl.), i to iako ne u konkretnome, fizičkome prostoru,

²⁸ Održavanje ravnoteže pomoću navedenoga, vestibularnog osjetila jedan je od temeljnih vidova čovjekove orijentacije u prostoru, no u percepciji prostora ne treba mu precjenjivati ulogu: prema prihvaćenoj koncepciji neurofiziološke percepcije prostora u tome procesu sudjeluje složena, polisenzorička struktura više različitih osjetila koja su objedinjena u jedan nadređeni funkcionalni sustav (Piper 2001: 17) – v. poglavlje *Spaciocepcija*.

²⁹ A posredstvom jezika i u svrhu ovladavanja mnogim logički složenijim pojmovima, odnosima te načinima mišljenja, v. npr. poglavlje *Posljedice oštećenja sluha*.

ali zato u onome apstraktno shvaćenom, socijalnome prostoru (isto: 19). Osim toga čovjek neprestano djeluje prema proksemičkim (isto), kulturno uvjetovanim pravilima o društvenoj upotrebi prostora u komunikaciji (primjerice slijedeći pravila o društveno prihvatljivoj udaljenosti prema sugovornicima s obzirom na kontekst)³⁰, a naposljetku čovjekov je život nezamisliv bez socijalnih kretanja, pa se socijalni prostor u kojemu se ona odvijaju može okarakterizirati kao *sociopetalni* (poput klubova ili kafića kao mjesta na koja ljudi dolaze i ostaju ograničeno vrijeme), *sociofugalni* (poput onih mjesta na koja ljudi dolaze da bi kamo otišli) (Piper 2001: 30) ili primjerice *sociolokativni* (poput gradova ili kuća kao mjesta na kojima ljudi prebivaju, žive ili rade) (isto: 31).

Prema svemu izloženome moglo bi se zaključiti: „lokalistička slika jezika mogla [je] da bude samo deo lokalističke slike čoveka u većem delu“ (isto: 30) te je upravo čovjek u cjelini – njegove potrebe, načini funkcioniranja i priroda njegova uma – najveći argument u prilog teoriji semantičkih lokalizacija, koja time iz lingvističke postupno prerasta i u epistemološku teoriju (isto: 34).³¹ Ipak, s obzirom na središte interesa ovoga rada potrebno je vratiti se korak unatrag, zadržati se na prostoru *u jeziku* i istaknuti: upravo zbog izvanjezične važnosti prostora u nebrojenim aspektima čovjekova života jezična koncepcija prostora služi kao strukturni model mnogih neprostornih jezičnih elemenata (isto: 29). Prije negoli se izloži kako se ta izvanjezična relevantnost ogleda na relevantnost kategorije prostora u jeziku – što se očituje njezinom izuzetnom razvijenošću u odnosu na većinu drugih kategorija – objasniti će se neki osnovni pojmovi kojima teorija semantičkih lokalizacija barata u opisu prostornih, a onda i neprostornih jezičnih odnosa.

5. 2. Osnovni pojmovi teorije semantičkih lokalizacija

Tri su osnovna konstitutivna elementa svakoga prostornog odnosa koji se denotira u jeziku, a oni se onda, prema teoriji semantičkih lokalizacija, projiciraju i u neprostorna sintaktičko-semantička područja toga jezika. Riječ je o 1) *objektu lokalizacije* (OL), 2)

³⁰ Definicija preuzeta s portala *Struna* (pristupljeno 7. kolovoza 2023).

³¹ Najveći oslonac lokalističkome pristupu *čovjeku* kao općoj epistemološkoj teoriji ideja je da „raznovrsnost čovekovog univerzuma, nije haotične prirode, i da bi sve što čovek stvara, i on sam, morali imati izvesne zajedničke bazične principe funkcionisanja“ (Piper 2001: 33). S druge strane bez obzira na metodološka ograničenja shvaćanja lokalističke teorije (kao isključivo jezične ili šire, epistemološke teorije) ona će uvijek, čak i samo gledana iz perspektive jezika, biti izrazito antropocentrična stoga što se raširenost prostorne kategorije na svim razinama i u drugim, primarno neprostornim značenjima u jeziku objašnjava upravo činjenicom da je čovjek kao biće dio prostora koje neprestano mijenja uloge u odnosu prema drugim dijelovima toga prostora u određenoj situaciji (isto: 61).

lokalizatoru (L) kao sredstvu lokalizacije i 3) konkretizatoru (K) odnosa između OL i L (isto: 20–21).³² Prvim se dvama elementima u okviru kognitivne gramatike posvetilo mnogo pozornosti stoga što se njihov odnos smatra jednim od „temeljnih strukturnih načela vizualne percepcije, a samim time i cjelokupne ljudske spoznaje“ (Belaj i Tanacković Faletar 2017: 121).

Prema Belaju i Tanackoviću Faletaru (isto) objekt je lokalizacije naime onaj objekt u prostoru koji je manji, geometrijski jednostavniji, pokretljiviji, kraće prisutan u svijesti, od veće važnosti u situaciji te posjeduje nepoznata prostorna/vremenska svojstva koja treba definirati, dok je lokalizator veći, geometrijski složeniji, manje pokretljiv (ima prostornu stabilnost), otprije prisutan u svijesti, manje važan u situaciji te predstavlja „referencijski entitet poznatih svojstava koja pomažu pri karakteriziranju primarnoga objekta“ (isto). Drugim riječima, objekt je lokalizacije onaj predmet koji je potrebno smjestiti u prostor, a lokalizator objekt koji služi da se pomoću njega objektu lokalizacije nađe mjesto (Pranjkočić 2009), zbog čega je jasno zašto ih L. Talmy (2000) naziva upravo *likom* (OL) i *pozadinom* (L). Osim toga, Pranjkočić (2009) objašnjava, konkretizator služi kao treći član u jednadžbi koji daje informaciju o tome je li objekt lokalizacije ispred ili iza lokalizatora, iznad ili ispod njega, s njegove lijeve ili desne strane, unutar ili izvan njega, blizu njega ili ne i sl. Prema tome u rečenici *Knjiga je u kutiji* imenica *knjiga* označava OL, imenica *kutija* L, a konkretizator (K) njihova odnosa prisutan u prijedlogu *u* odnosi se na unutrašnjost kutije (Piper 2001: 21).³³ Bez obzira na to što postoje dva tipa konkretizatora, unutrašnji (koji se odnosi na neki inherentni dio lokalizatora) i vanjski (kao „produženi lokalizator“), oni se mogu realizirati u različitim pojavnim oblicima: najčešće prijedlozima, ali i prefiksima, poslijelozima ili (prostornim) priložima (isto). Idealni je, odnosno prototipni lokalizator u prostoru, navodi Piper (isto), upravo tzv. *paraleloiped* (primjerice kutija) kao tijelo koje posjeduje jasno definirane i izražene strane, nutrinu i vanjštinu.

Kako su OL, L i K osnovni entiteti koji sačinjavaju sve prostorne odnose, a elementarni su semantički odnosi upravo padeži,³⁴ bitno je spomenuti i semantičke padeže za označavanje

³² Piper (2001: 21) te Pranjkočić (2009) za konkretizator koriste još i termin *orijentir*, međutim budući da je isti termin nekad korišten u drugačijem značenju, u ovome će se radu radi izbjegavanja terminoloških dvosmislenosti koristiti naziv *konkretizator*. Općenito, nazivlje je navedenih elemenata podosta neujednačeno; tako primjerice Langacker (1987) za objekt lokalizacije koristi termin *trajektor* (eng. *trajectory*), a za lokalizator termin *orijentir* (eng. *landmark*), kao i autori kognitivnih gramatika hrvatskoga jezika (Belaj i Tanacković Faletar 2017), što je sukladno Talmyjevim terminima *lik* (eng. *Figure*) i *pozadina* (eng. *Ground*). B. Belaj (2023) Piperov *orijentir* (zapravo konkretizator), koji u okviru terminologije kognitivne gramatike nema svojega ekvivalenta, zamjenjuje nazivom *determinator lokalizacije* (Belaj 2023: 197–198).

³³ Kad bi konkretizator u istoj rečenici bio neki drugi dio lokalizatora, primjerice prostor izvan njega određen njegovom prednjom stranom ili njegova površina, tad bi K bio kodiran nekim drugim prijedlogom, prijedlogom *ispred* ili *na* (Piper 2001: 21).

³⁴ Padež se smatra kategorijom kojom se općenito izražavaju odnosi, i to vrlo često oni prostorni među kakvim predmetima (Pranjkočić 2009).

prostornih odnosa (isto: 23), o kojima je kratko bilo riječi u dijelu o lokalističkoj teoriji padeža. Ti su dubinski (prema lokalističkoj teoriji padeža univerzalni) prostorni padežni odnosi također određeni spomenutim elementima, a najčešće se govori o četirima temeljnim padežima:³⁵ *lokativu*, *ablativu*, *adlativu* i *perlativu* (Belaj 2023: 198). Naime s obzirom na to da je OL pokretan objekt koji može mijenjati svoj odnos prema drugim dijelovima prostora, to znači da on može biti (Piper 2001: 24; Belaj 2023: 198) statično lokaliziran – kodiran *lokativom* kao padežom mjesta (npr. *Čovjek je u parku*); može postajati lokaliziran – bivajući kodiran *adlativom* kao jednim od padeža smjera (npr. *Čovjek dolazi u park*) ili prestajati biti lokaliziran – bivajući kodiran *ablativom* kao drugim padežom smjera (npr. *Čovjek odlazi iz parka*); a na kraju može biti lokaliziran „tako da je pri tome relevantna promena njegovog odnosa prema krajnjim, graničnim tačkama orijentira“ (Piper 2001: 24) – pričem je kodiran *perlativom* kao padežom pravca (npr. *Čovjek hoda ulicom*). Drugim riječima, s obzirom na kriterij statičnosti ili dinamičnosti, odnosno nedirektivnosti i direktivnosti (Pranjković 2009) lokativ je statičan (nedirektivan), dok su ablativ, adlativ i perlativ dinamični (direktivni) (Belaj 2023: 198); prema kriteriju smjera kretanja perlativ je neutralan (označava samo pravac), odnosno opću direktivnost (liniju kretanja) (Pranjković 2009), dok prema tome kriteriju adlativ i ablativ ulaze u najužu opoziciju posebne direktivnosti: krećući se *u* određeni lokalizator (adlativ) ili *iz* njega (ablativ) (Belaj 2023: 198; Piper 2001: 26), odnosno jednostavnije rečeno, posjedujući značenje približavanja (adlativ) ili udaljavanja (ablativ) (Pranjković 2009).³⁶

5. 2. 1. *Prostorne metafore*

Uporaba se jezičnih struktura koje primarno imaju prostorno značenje u funkciji obilježavanja nekoga značenja koje nije prostorno, nego ima apstraktniju prirodu (no ona je po nečemu analogna prostornom značenju od kojega se jezični izraz uzima) naziva *prostornom metaforom* (Piper 2001: 38).³⁷ Osnovna teza teorije semantičkih lokalizacija – da se prostorna

³⁵ Odnosno kategorijalnim značenjima koja odgovaraju trima semantičkim padežima – *mjesta*, *smjera* i *pravca* (Piper 2001: 25).

³⁶ Osim četiri *makropadeža* može se spomenuti i da postoje *mikropadeži* kao podvrste njihovih značenja; tako se primjerice može govoriti o *ekstralokalnosti* (npr. *izaći iz parka*), *intralokalnosti* (npr. *ući u park*, *nalaziti se u parku*), *translokalnosti* (*proći kroz park*), *supralokalnosti* (*biti iznad stola*) i *sublokalnosti* (*biti ispod stola*) (Belaj 2023: 199).

³⁷ Piper (2001: 37) ističe kako se „u osnovu lokalističkih interpretacija (...) stavlja ideja o metaforizaciji prostornih relacija, ili o transponovanoj upotrebi kriterija za označavanje prostornih odnosa“, pričem je pojam metafore veoma blizak kognitivnolingvističkome shvaćanju konceptualnih metafora. Budući da su principi teorije semantičkih lokalizacija općenito podudarni s nekim od osnovnih principa kognitivne lingvistike, neki prijašnju vide kao jednu od teorija potonje (Horecki 2000, prema Piper 2001: 59). Premda se u svojim najranijim varijantama

značenja i oblici njihova izražavanja reflektiraju na druge, neprostorne sintaktičke i semantičke sfere jezika (isto: 16) – stoga podrazumijeva da se o istim konstitutivnim elementima lokalizacije, odnosno prostornoga odnosa (OL, L i K) i istim kategorijalnim značenjima (semantičkim padežima) kojima se označavaju prostorni odnosi u jeziku može govoriti ne samo u semantičkoj kategoriji prostora nego i izvan nje: u mnogim drugim, neprostornim semantičkim kategorijama.

Kategorija načina kao kvalifikacije određene akcije može se primjerice tumačiti procesualno, kao „apstraktnije shvaćeni *put* realizacije neke akcije ili nekog stanja“ (isto: 27)³⁸, pa tako izraz *tim putem*, eng. *this way*, uz konkretno – prostorno – ima i načinsko značenje *na taj način*.³⁹ Rečenica s kvalitativnim značenjem *Putovanje je izvan mojih mogućnosti* može se također tumačiti tako da *putovanje* označava OL koji se nalazi *izvan* (K) određenoga lokalizatora (L) (*mojih mogućnosti*) (isto: 22). Uzročno se značenje može promatrati kao vrsta ablativnosti (isto: 27), pri čemu se u rečenicama tipa *Udala se iz ljubavi / Udala se zbog novca* može primijetiti razlika između unutarnjeg i vanjskoga uzročnog konkretizatora (isto). S druge strane značenje cilja može se shvatiti kao vid adlativnosti (isto) (objekt lokalizacije apstraktno se kreće prema čemu kao svojem cilju), dok se OL, L i K mogu pronaći i u posvojnome značenju (npr. u rečenici *On ima u vlasništvu jedan stan*, ili s neekspliciranom lokalizacijom *On je vlasnik jednoga stana*) (isto: 22). Komparativnost također može biti izražena u terminima lokalizacije, pri čemu OL označava stupanj izraženosti određene osobine u objektu X, L označava izraženost te osobine u objektu Y, a K predstavlja „prostor komparacije“, npr. unutar ili izvan ekvivalentnosti⁴⁰ (stupnja izraženosti neke osobine u X i u Y) (isto: 107–108) – npr. *Marko je uspješniji od Ivana / Marko je po uspjehu iznad Ivana*.⁴¹

kognitivna gramatika i pojavila u Langackerovu (1982) terminu *prostorna gramatika*, prostor u suvremenoj lingvistici ostaje kategorija čije istraživanje odnosa s jezikom povezuje teoretičare zaista različitih usmjerenja (i strukturalista, i generativista, i kognitivista) te istodobno dokazuje važnost i nužnost uključivanja semantike u jezični opis (Belaj 2023: 225).

³⁸ Istaknula I. G.

³⁹ Također lat. *qua* može značiti i *kuda* i *kako*, ali i *kada* (Piper 2001: 27) – što upućuje na usku povezanost dimenzija vremena i prostora (v. poglavlje *Vrijeme i prostor*).

⁴⁰ Određenje uspoređivane osobine unutar ili izvan ekvivalentnosti može se tumačiti i kao vid intra-, odnosno ekstralokalizacije, a zanimljivo je promotriti i gramatikaliziranu razliku između komparativa i superlativa u okviru opreke proksimalnosti i distalnosti (Piper 2001: 111) (dakle blizine ili udaljenosti s obzirom na L, odnosno polaznu vrijednost neke osobine).

⁴¹ U stupnjevanju je najčešće relevantnija lokalizacija po zamišljenoj vertikali, ali ne isključuje se ni važnost apstraktne horizontale (usp. *Marko je po uspjehu ispred Ivana*) (Piper 2001: 108–109).

Ukratko, u veliku se broju različitih neprostornih značenja i semantičkih (pod)sustava može uočiti organizacija po uzoru na obrazac prostornih značenja, pa se ta neprostorna značenja generalno

„mogu (...) svesti na elementarna značenja udaljavanja (ablativ), približavanja (adlativ), linije kretanja (perlativ) ili odsustva ukazivanja na kretanje (lokativ), kao i na suprotstavljenost unutrašnjeg ili centralnog (intralokalizacija) spoljašnjem ili perifernom (ekstralokalizacija)“ (isto: 51).

Sve se tzv. prostorne metafore, odnosno semantičke kategorije neprostornoga značenja koje se mogu svesti na neka prostorna značenja odnose, zapravo, na vidove

„osmišljavanja i unutarjezičkog interpretiranja jednog neprostornog odnosa i neprostorne lokalizacije, na primer, komparativne (...), njenim uobličavanjem u strukturu druge, prostorne lokalizacije“ (isto: 43),

što se na strukturnome planu odnosi na njihovu izomorfnost, a na funkcionalnome planu na izofunkcionalnost (isto: 41). Od iznimnoga je značaja ovdje naglasiti kako se to osmišljavanje neprostornih značenja posredstvom onih prostornih, što ne podrazumijeva samo korištenje istih sredstava jezičnoga izražavanja nego i njihovu interpretaciju, odnosno konceptualizaciju, odvija upravo *unutar jezika*, pri čemu je pojedina neprostorna semantička kategorija „u jeziku prelomljena kroz prizmu izraza prostorne lokalizacije“ (isto: 43).⁴² Jednostavnije rečeno, kodiranje neprostornih (logički složenijih) odnosa odvija se ne samo u jeziku nego i *jezikom*, koji je nezamjenjiv i neophodan posrednik u tome procesu. Kako je u poglavlju *Konceptualna metafora, konceptualna metonimija i predodžbene sheme* istaknuto, predodžbene sheme kao prvi (predjezični) koncepti u ljudskome umu sudjeluju u navedenome procesu, u njemu osim toga sudjeluje i opći mehanizam kognitivne lokalizacije,⁴³ no ključna je činjenica ta da se sve „apstraktnije“ jezične lokalizacije, bez obzira na (opću) kognitivnu osnovu i predjezičnu utemeljenost, moraju osloniti na prostornu kategoriju, koja je jezične prirode (isto: 41).

⁴² Istaknula I. G.

⁴³ Radi se o tzv. *principu natkategorijalne lokalizacije* koji je opće, kognitivne prirode, za razliku od prostorne lokalizacije koja je jezične prirode i ujedno prototip nadređenoga natkategorijalnog (kognitivnog) principa (Piper 2001: 41). Tim se principom ističe kako neprostorne semantičke kategorije (poput posvojnosti, uzročnosti i sl.) ne nastaju *isključivo* jednosmjernim procesom metaforizacije u smjeru prostorno > neprostorno značenje, već su sve (i prostorne i neprostorne) kategorije prije svega utemeljene na jednom zajedničkom općekognitivnom mehanizmu (lokalizacije) (isto: 39).

5. 3. Vrijeme i prostor

U poglavlju *Prostorne metafore u gramatičkim kategorijama* P. Pipera (2001) na prvome se mjestu među neprostornim značenjima koja se temelje na strukturi prostornih odnosa ne nalazi ni semantička kategorija uzroka ni primjerice posvojnosti, nego upravo temporalnosti, koja je u jeziku gramatikalizirana kategorijom vremena, pa je prikladno njoj i njezinu posebnom odnosu s kategorijom prostora posvetiti zasebno potpoglavlje. Naime „veza [je] između prostornih i vremenskih značenja najvidljivija“ (isto: 105), a uzrok tomu mogao bi se potražiti u činjenici da i vrijeme i prostor predstavljaju temeljne ljudske kognitivne domene „koje su nedjeljive, odnosno ne mogu se svesti ni na jednu drugu te predstavljaju konceptualno područje koje služi kao podloga ostvarivanju drugih koncepata“ (Belaj 2023: 239). Premda domena prostora ne služi kao podloga za konceptualizaciju vremena (obje su domene temeljne, pa se ne može jedna svoditi na drugu)⁴⁴, metaforičko poimanje vremena posredstvom prostora motivirano je principom ekonomičnosti komunikacije, pa tako i metafora VRIJEME JE PROSTOR predstavlja jednu od najrasprostranjenijih konceptualnih metafora u jezicima svijeta (isto: 239–241). Njihova je povezanost utemeljena dakle u svrsi boljšeg komunikacijskog razumijevanja (isto: 239), a moguća je upravo stoga što su protežnost prostorne i protežnost vremenske prirode uvjetovane zajedničkim konceptom (faktivnoga ili fiktivnog) *kretanja* (isto: 241). Još je jedno obilježje koje omogućuje metaforičko preslikavanje iz domene prostora u domenu vremena i slijed, odnosno sukcesivnost događaja u vremenu koja odgovara „nizu poredanih predmeta u prostoru“ (isto: 243).

Postaje sada jasno 1) zašto se temporalnost, odnosno kategorija vremena svrstava na prvo mjesto među tzv. prostornim metaforama, 2) zašto ona predstavlja posebnu vrstu metafore i izdvaja se od ostatka prostornih metafora (npr. kauzalnosti, posvojnosti i sl.) te 3) da domene/kategorije prostora i vremena imaju veoma posebnu vezu, koju kategorija prostora ne dijeli ni s kojom drugom semantičkom kategorijom. Trećoj tvrdnji mogao bi se dodati i argument strukturne bliskosti navedenih semantičkih kategorija jer ranije prikazanome *modelu prostorne kategorijalne situacije* (modelu koji sačinjavaju elementi OL, L i K) potpuno odgovara *model vremenske situacije* s analognim konstitutivnim elementima (Piper 2001: 42),⁴⁵

⁴⁴ Kritika je to nekih ranijih postavki, prema kojima doživljavanje vremena predstavlja samo posredno i izvedeno poimanje ovisno o doživljavanju konkretnih koncepata prostora i kretanja; drugim riječima, njome se ističe da čovjek neovisno o bilo kakvim vanjskim podražajima (prostora) ostvaruje unutarnji, subjektivni doživljaj vremena (Belaj 2023: 242), a time se dokazuje i da su prostor i vrijeme jednakovrijedne, povezane, ali nedjeljive domene.

⁴⁵ Primjerice u iskazu *Predstava je u subotu* vremenski lokalizator predstavlja imenica *subota*, vremenski je OL izraz *predstava*, a konkretizator njihova odnosa označen je prijedlogom *u* (Piper 2001: 42).

a njihove su lokalizacije stoga u velikoj mjeri izofunkcionalne (isto: 51). Zbog toga se o prostornome i vremenskom značenju često jednim imenom govori kao o dimenzionalnim značenjima (Silić i Pranjković 2005).⁴⁶

6. Izražavanje prostornih značenja u hrvatskome jeziku

Nakon što je izloženo kako zbog svoje izvanjezične relevantnosti (i kognitivne primarnosti – zajedno s kategorijom vremena) kategorija prostora utječe na mnoge druge semantičke kategorije u jeziku te kako ih metaforički uvjetuje, potrebno je posvetiti se i opisu oblika i razina izražavanja prostornih značenja u hrvatskome jeziku. Spomenuta se relevantnost prije svega potvrđuje činjenicom „da je u mnogim jezicima, nezavisno od stepena njihove genetske, arealne ili tipološke bliskosti, semantička kategorija prostora jedna od najrazvijenijih“ (Piper 2001: 11). Razvijenost te kategorije odnosi se na to da se prostorni odnosi strukturno pojavljuju na svim jezičnim razinama od morfema do gramatički kompleksnih struktura (zavisnosloženih rečenica, ali i onda u okviru teksta) te da se kodiraju gotovo svakom vrstom riječi (isto: 12). Ipak, prostorna se kategorija u hrvatskome (kao i u većini drugih jezika) nije morfologizirala, odnosno ne postoji kao posebna gramatička kategorija (poput kategorije vremena, roda, broja, lica, glagolskog vida itd), pa tako ne postoje ni „prostorni oblici“, za razliku od primjerice količinskih oblika (jednine i množine) (Pranjković 2009). Izostanak morfologizacije te kategorije ne umanjuje međutim njezinu važnost i utjecajnost u jezičnome sustavu⁴⁷ – ona je, štoviše, mnogostruko potvrđena u ranijim poglavljima kojima se nastojalo pokazati kako gotovo sve druge semantičke kategorije izravno ili neizravno metaforički proizlaze iz prostorne – nego je riječ o tome da se prostorni odnosi zapravo izražavaju nekim drugim, mnogo raširenijim morfološkim kategorijama: kategorijom padeža i lica (isto). Naime padež je, kako je ranije navedeno, sama po sebi kategorija kojom se izražavaju odnosi, u prvome redu oni prostorni među predmetima (isto). S druge strane budući da se sudionici govornoga čina, koji su označeni kategorijom lica, uvijek nalaze u kakvu prostoru,⁴⁸ informacija o licu bit će zapravo i informacija o konstitutivnim elementima toga

⁴⁶ Silić i Pranjković (2005) prvenstveno govore o dimenzionalnim i nedimenzionalnim značenjima *prijedloga*, pri čemu prijašnja označavaju ona koja kodiraju mjerljivost, odnosno upućuju na jednu od dimenzija (prostor ili vrijeme).

⁴⁷ Pranjković (2009) ističe kako je vjerojatno da je prostorna kategorija zapravo najvažnija jezična kategorija.

⁴⁸ A i sami su sudionici komunikacije najčešće konkretno-prostorni objekti – prvo lice obvezno, drugo lice gotovo uvijek (osim kad se koristi figurativno), a treće lice veoma često (Piper 2001: 92).

prostornog odnosa: objektu lokalizacije, lokalizatoru i njihovu konkretizatoru, pa za njihovo određivanje jednostavno nije potrebna zasebna morfološka kategorija (Piper 2001: 61).

Prostorna se značenja u hrvatskome jeziku u načelu, prema tradicionalnim podjelama jezičnih razina, mogu kodirati tvorbeno, leksički u užem smislu te gramatički (morfosintaktički i sintaktički) (isto: 65). Izložit će se sada, u osnovnim crtama, Pranjkovićev (2009) pregled načina izražavanja prostornih značenja u hrvatskome jeziku idući od razine morfema do (suprasintaktičke) razine teksta. Na razini morfema prostorni se odnosi kodiraju različitim prefiksima i sufiksima: u tvorbenome smislu prefiksi sudjeluju u gradnji brojnih glagola (*prevoziti, uvoziti, izvoziti*) i imenica (*prijevoz, uvoz, izvoz,...*); među sufiksima osobito su tvorbeno plodni sufiksi *-ište* (u tzv. mjesnim imenicama (*nomina loci*) za prostor u kojemu se što odvija ili nalazi, npr. *igralište, sajmište, spremište*) te *-onica* (za zatvoren prostor u kojemu se što odvija, npr. *kladionica, kupaonica*); dok brojne imenice nastaju i prefiksarno-sufiksarnom tvorbom (*podbrđe, primorje*). Osim toga prefiksi (koji se u velikom broju mogu smatrati pravim prostornim prefiksima, npr. *pod-, nad-, pri-, pred-, pro-,...*) često služe kao konkretizatori u prostornome odnosu, pri čemu su za razliku od prijedloga (koji najčešće vrše ulogu konkretizatora i čiji su i prefiksi pretežno podrijetlom), oni u prefiguriranim riječima usmjereni i na prostornu modifikaciju značenja tih riječi. Tako primjerice prefiks *pod-* glagolima kojima se prefigura daje značenje sublokalnosti (*potkovati, podbaciti*), a prefiks *nad-* značenje supralokalnosti (*nadletjeti, nadživjeti*).⁴⁹

Na leksičkoj razini u užemu smislu različite su vrste riječi kojima se denotiraju prostorni odnosi: osim imenica (npr. *igralište, prostor, mjesto*), glagola (*izići, prijeći, udaljiti*) i pridjeva (*bliz, dalek, južni, lijevi, bočni*) posebno su česti prilozi koji mogu biti deiktički (upućivački, npr. *ovdje, tamo, ondje*) i nedeiktički (neupućivački, npr. *nizvodno, sjeverno*), zamjениčki (*tamo, odatle*) i nezamjениčki (*poprijeko, vani, unutra*), a mogu imati značenja mjesta (*ovdje, vani*) ili pravca (*onamo, van*) (pri čemu neki mogu biti višeznačni, tako da u određenome kontekstu označavaju mjesto – *nalaziti se unutra*, a u drugome pravac – *ući unutra*). Vrlo često prostorni prilozi označavaju opreku između intralokalizacije (*unutra*) i ekstralokalizacije (*van, vani, izvana*), također i opreku prednje strane lokalizatora (frontalnost, npr. *sprijeda*) te njegove stražnje strane (naličnost, npr. *natrag, straga*), zatim gornje (*gore, odozgor*) i donje strane

⁴⁹ Prefiks *iz-* pridodaje značenje ekstralokalnosti (*izići, istjerati*), prefiks *pre-* značenje translokalnosti (*premostiti, prestići*), prefiks *pred-* značenje prelokalnosti (*prethoditi, predvoditi*), prefiks *pri-* značenje adlativnosti (*pribrojiti, približiti*), a prefiks *pro-* značenje etapne translokativnosti (*provesti, proći*) (Pranjković 2009).

(*dolje, odozdo*), a mogu označavati i lateralnost (*bočno, lijevo, desno*) te proksimalnost (blizinu, npr. *blizu, izbliza*) i distalnost (udaljenost, npr. *daleko, izdaleka*).

Ipak, prostorna se značenja najizravnije i najfrekventnije kodiraju prijedložno-padežnim izrazima (konstrukcijama koje se sastoje od prijedloga i kakve imenice u padežu), koji sadrže te u načelu izravno i konkretno ekspliciraju sva tri konstitutivna elementa prostornih odnosa (OL, L i K),⁵⁰ pa tako te konstrukcije predstavljaju najrazvijeniji jezični podsustav kojim se u većini slavenskih jezika (poput srpskoga i hrvatskog) izražavaju prostorna značenja (Piper 2001: 65), odnosno u onim jezicima koji imaju padežni sustav „specifični suodnos prijedloga i padeža jedan je od osnovnih izvora obavijesti o prostoru“ (Šarić 2007: 253–254). Modeli prijedložno-padežnih izraza koji kodiraju prostorna značenja mogu se razlikovati prema kriteriju dinamičnosti (direktivnosti) (npr. *ići u park*) ili statičnosti (stativnosti, nedirektivnosti) prostornoga odnosa (npr. *biti u parku*) (Piper 2001: 68; Pranjković 2009).⁵¹ S obzirom na tu opoziciju dijele se i padeži hrvatskoga jezika (Pranjković 2009):⁵² direktivni su padeži dativ i akuzativ, pri čemu se dativom (*ići k sestri*) kodira tzv. negranična direktivnost (predmet označen tim padežom predstavlja samo orijentir kretanja), a akuzativom (*ulaziti u park*) granična direktivnost (predmet predstavlja cilj kretanja). U nedirektivne padeže ubrajaju se lokativ (*šetati po parku*) i instrumental (*šetati parkom*),⁵³ dok je genitiv prema opoziciji direktivnosti/nedirektivnosti neutralan – s obzirom na prijedloge uz koje dolazi može imati direktivna (ablativna – *izaći iz škole*, adlativna – *doći do škole* i perlativna – *prolaziti pokraj škole*) te nedirektivna značenja (*biti ispred škole*).⁵⁴ Prostorna se značenja međutim veoma

⁵⁰ Pranjković (2009) upozorava da se ta tvrdnja odnosi na prijedložno-padežne izraze realizirane u iskazu, dok sam prijedložno-padežni izraz izdvojen iz iskaza (npr. *u kutiji*) podrazumijeva neeksplicirani OL (predmet), koji dolazi u prostorni odnos s izrečenim L (*kutiji*), a taj je prostorni odnos konkretiziran prijedložnim konkretizatorom (*u*). Dok se tako u prijedložno-padežnim konstrukcijama eksplicitno označavaju konkretizator i lokalizator, prostorni prilozni primjerice kodiraju samo konkretizator (determinator prostornoga odnosa) (Piper 2001: 84), a za njega je u tom slučaju prigodno koristiti termin *orijentir*.

⁵¹ Budući da je ranije, u poglavlju *Osnovni pojmovi teorije semantičkih lokalizacija*, već prikazana podjela prostornih odnosa prema nekoliko kriterija (u okviru govora o semantičkim padežima), ovdje će samo ukratko i usputno biti napomenuto da 1) stativnost može biti intralokalizacijska (*biti u kutiji*) i ekstralokalizacijska (*biti izvan kutije*), 2) može biti u odnosu prema prednjoj (*biti ispred kutije*) ili stražnjoj strani lokalizatora (*biti iza kutije*) i 3) s druge strane direktivnost može biti adlativna (*ići u park*), ablativna (*ići iz parka*) i perlativna (*prelaziti preko ulice*) po prirodi (Pranjković 2009).

⁵² Morfološki, površinski realizirani padeži.

⁵³ Izrazi *šetati po parku* i *šetati parkom* kod Pranjkovića (2009) primjeri su nedirektivnosti (statičnosti) s obzirom na to da se odnos objekta lokalizacije prema lokalizatoru ne mijenja (OL primjerice ne ulazi ni ne izlazi iz prostorne sfere L).

⁵⁴ Nismo sigurni bismo li se složili s Pranjkovićevom (2009) tvrdnjom da su genitivna značenja uvjetovana prijedlogom uz koji taj padež dolazi – tako primjerice konstrukcija *ispred škole* može imati direktivno i nedirektivno značenje, ali u odnosu na *glagol* (usp. *Biti ispred škole* i *Doći ispred škole*). Premda i Šarić (2007: 255) ističe kako se „Prostorna značenja ostvaruju (...) na razini konstrukcije, bez obzira na to koliko uloga prijedloga u tome bila bitna ili odlučujuća,“ važno je primijetiti kako je u određenju prostornoga značenja u

rijetko kodiraju isključivo padežnim oblicima (a ne prijedložno-padežnim izrazima) stoga što se padežom načelno može označivati samo kakav veoma uopćen odnos između objekta lokalizacije i lokalizatora, ali bez konkretizatora toga odnosa: Pranjković (2009) navodi kako postoje tek tri slučaja besprijedložnoga izražavanja prostora, a to su padežni oblici dativa (*prići parku*), akuzativa (*prijeći most*) i instrumentala (*šetati parkom*).⁵⁵

Prijedložno-padežni izrazi o kojima je dosad bilo riječi u pravilu vrše adverbijalnu funkciju na razini rečenice, odnosno dijelovi su gramatičkoga ustroja rečenice, što znači da u prvome redu izražavaju priložnu oznaku mjesta (npr. *Upoznali smo se u parku*).⁵⁶ Osim što mogu imati službu neobvezne priložne oznake mjesta ili prostornoga adverbijalnoga modifikatora (AM), mogu dolaziti i u službi obvezne priložne oznake ili adverbijalne dopune (AD), i to uz predikate u čijoj službi dolaze egzistencijalni glagoli tipa *stanovati*, *nalaziti se*, *boraviti*, *biti*, usp. *Upoznali smo se u parku* (AM) i *Marko je u parku* (AD).⁵⁷ Također mogu dolaziti i u službi

cijelosti potrebno sagledati i odnos (prijedložno-padežne) konstrukcije prema glagolu, odnosno njegovim semantičkim obilježjima.

⁵⁵ U tim se slučajevima, navodi Pranjković (2009), radi o konceptualiziranju prostora ne kao okolnosti pod kojom (mjestu na kojem) se vrši glagolska radnja, nego kao predmeta radnje, bližega ili daljega objekta te radnje. Također u tim se slučajevima, kad nedostaju prijedlozi, upravo prefiksi pojavljuju kao konkretizatori prostornih odnosa (npr. *prići*, *približiti se*, *pristupiti parku*; *prelaziti*, *pretrčati*, *proći park* itd).

⁵⁶ U rečenicama u kojima se nalaze glagoli boravljenja, stanovanja, prebivanja ili privremena zadržavanja na nekom mjestu (npr. *Marko stanuje u Zagrebu*) priložne se oznake mjesta ne ponašaju kao drugi mjesni adverbijali, nego kao objekti, zbog čega su takve priložne oznake načelno obvezne i nisu ispustive (Pranjković 2009). U takvim je slučajevima naime također riječ o opredmećivanju prostora, koji podrazumijeva nužan objekt za realizaciju kakve radnje, a u okviru kognitivne gramatike takve se priložne oznake smatraju adverbijalnim dopunama (v. fusnotu 57).

⁵⁷ Podjela na dopune i modifikatore kao elemente sintaktičke strukture karakteristična je za kognitivnogramatički pristup, a načelno se (iako ne u potpunosti) može usporediti s podjelom na dopune i dodatke koja proizlazi iz tradicije teorije valentnosti i ovisnosnih gramatika koje svoje temelje grade na funkcionalističkome pristupu sintaksi Luciena Tesnière. Naime predlažući glagol kao središte rečenice koje određuje njezin ustroj, a označava pritom određenu malu *dramu* koja ima svoje glumce (aktante) i okolnosti (cirkumstante) (Raffaelli 2015: 258), Tesnière rečeničnu strukturu počinje sagledavati u odnosu na komunikacijske ciljeve njezinih elemenata. Time postavlja temelj podjeli dijelova rečenice na one obvezne (aktanti) i neobvezne (cirkumstanti), pri čemu aktanti u tradicionalnoj gramatici odgovaraju subjektu te izravnom i neizravnom objektu, a cirkumstanti priložnim oznakama (isto). Prema Samardžiji (2003) suvremene ovisnosne gramatike rečenične elemente pak dijele na dopune (koje mogu biti obvezne i neobvezne) te na dodatke, dok kognitivna gramatika dopune suprotstavlja modifikatorima (npr. Langacker 1987; Belaj i Tanacković Faletar 2017). Iako tradicionalna podjela između dopuna i dodataka te ona između dopuna i modifikatora nisu potpuno iste jer se prijašnja temelji na tome otvara li neka jezična jedinica drugoj mjesto u rečenici ili ne, a potonja na tome radi li se o konceptualno zavisnome ili nezavisnome članu (razlika je dakle u kriteriju podjele), zajedničko im je poimanje dopuna kao generalno obveznih rečeničnih dijelova, a dodataka/modifikatora kao neobveznih (Birtić i Brač 2020). Prema kognitivnogramatičkome pristupu u ovome se radu neće dakle govoriti o priložnim oznakama, nego o adverbijalnim dopunama (koje mogu biti obvezne – nužne su za gramatičnost rečenice, npr. *Ivan stanuje u Zagrebu* ili neobvezne – njihovo izostavljanje ne utječe na gramatičnost, ali kontekstualno su uvjetovane, npr. *Izašla sam iz zgrade*) i adverbijalnim modifikatorima (potpuno su fakultativni rečenični članovi, ne utječu na gramatičnost rečenice, a nisu ni kontekstualno uvjetovani, npr. *Upoznali smo se u parku*) (Belaj i Tanacković Faletar 2017).

nesročnoga atributa, pri čemu koji član rečeničnoga ustroja atribuiraju s obzirom na prostornost, npr. *Trešnja kraj puta procvjetala je*.⁵⁸

Na razini složene rečenice prostorni se odnosi i značenja mogu kodirati koordinacijom (nezavisnosloženim rečenicama) i subordinacijom (zavisnosloženim rečenicama). U okviru koordinacije prostorna se značenja mogu izricati 1) sastavnim rečenicama (koje kodiraju kakvu prostornu podudarnost, primjerice da se radnje dviju surečenica vrše na istome prostoru – *Došla je u park i ondje srela prijateljicu*), 2) suprotnim rečenicama (koje označavaju prostornu suprotstavljenost – *Došla je u park pješice, a odatle se vratila tramvajem*) i 3) rastavnim rečenicama (u kojima je riječ o nekoj vrsti prostorne alternativnosti – *Putujem ili u Beč ili u Rim*). Subordinacijski prostorna se značenja izriču 1) mjesnim priložnim rečenicama, u kojima se radnja označena zavisnom surečenicom odnosi prema predikatu glavne rečenice kao priložna oznaka mjesta (a kao vezna sredstva koriste se prilozi mjesta ili pravca, npr. *Stojim gdje želim, Idite kamo hoćete*) i 2) određenim vrstama atributnih (odnosnih) rečenica, u kojima zavisna surečenica služi za dodatno konkretiziranje prostora kodiranog imenicom u glavnoj (npr. *Došla je u mjesto gdje se rodila*).

Naposljetku važno je pri određivanju razina izražavanja prostornih značenja ne zanemariti ni razinu teksta: na toj razini bitno je spomenuti konektore, odnosno prostorne tekstne poveziivače poput *ovdje, ondje, odavde, odakle, na tome mjestu* i sl. (npr. *Pogledao je prema parku. Ondje nije vidio Marka*). Osim toga prostor se redovito kodira (te se na njega upućuje) i u samome tekstu upozoravanjem na pojedina (prethodna ili sljedeća) poglavlja, određene ulomke ili paragrafe, i to korištenjem upućivačkih konstrukcija (npr. *kako je gore napomenuto, kako je rečeno u prethodnome ulomku,...*).

Kako je ovim pregledom prikazano, načini su kodiranja prostornih značenja u hrvatskome jeziku, idući od onih tvorbenih, leksičkih i morfosintaktičkih pa do (supra)sintaktičkih, veoma plodni i raznovrsni, čime se još jednom potvrđuje teza da je prostor (uz vrijeme kao drugo dimenzionalno značenje) jedna od najvažnijih jezičnih kategorija.

Budući da naglasak ovoga rada stoji na iskazivanju sintaktičko-semantičkih odnosa, u njegovu nastavku (prije svega istraživačkome dijelu) govorit će se u prvome redu o sintaktičkoj razini jednostavne, zatim složene rečenice, a onda i o suprasintaktičkoj razini, razini teksta. To znači

⁵⁸ Do toga je nesročnog atributa došlo tzv. sintaktičkom kondenzacijom, odnosno elidiranjem glagola čija je imenica (u nesročnome atributu) zapravo dopuna (usp. *Trešnja koja raste kraj puta procvjetala je*) (Pranjkić 2009).

da se jezični elementi poput prefiksâ i sufiksâ ili pojedinih vrsta riječi (imenica, glagola, pridjeva, priloga, prijedloga) načelno ne razmatraju izolirano, na razini morfema ili na leksičkoj razini pojedinačnih riječi, kao što se ni prijedložno-padežni izrazi ne sagledavaju kao izolirane konstrukcije, nego se o svim jedinicama i izrazima govori u okviru uloge koju vrše na razini rečenice (tako se prefiksi i sufiksi promatraju kao sastavni dijelovi primjerice glagola kojima su pred-/dometnuti, a koji u toj rečenici tvore predikate; imenica unutar rečenice može imati ulogu primjerice subjekta ili objekta; prijedložno-padežni izraz najčešće je u funkciji adverbijala itd.). Davanje prvenstva rečeničkoj razini u ovome radu oslanja se prije svega na postavku o iskazu kao temeljnoj psiholingvističkoj jedinici koju djeca počinju usvajati, a kojom čovjek u komunikaciji uopće barata (pričem se sve „ostale, manje jedinice jezika mogu smatrati komunikacijski značajnima tek s obzirom na ulogu koju imaju unutar iskaza“ (Tomasello 2000: 65)) – v. poglavlje *Kognitivna lingvistika: jezik kao kontinuum leksika i gramatike*. Iznad razine jednostavne rečenice pozornost se posvećuje tomu kako se klauze koordinacijom ili subordinacijom sklapaju u složene rečenice, komunikacijski je bitno i kako su rečenice konektorima i različitim upućivačkim izrazima (anaforičkim sredstvima) povezane na suprasintaktičkoj razini, no može se reći kako su sintaktičko-semantički odnosi na razini rečenice ili iskaza osnova svim daljnjim razmatranjima u ovome radu.

7. Sluh, slušanje i govor

U dosadašnjim se poglavljima mahom govorilo o *iskustvu* kao nužnoj pozadini *jezika*, no kako će se istraživački dio ovoga rada posvetiti individualnim slučajevima dječjeg govorno-jezičnoga razvoja, valja se u sljedećem dijelu ovoga pregleda usredotočiti na *govor* i konkretnu iskustvenu pozadinu iz koje on proistječe.⁵⁹

„Govor je optimalna zvučna ljudska komunikacija oblikovana ritmom rečenica, riječi i slogova“ (Škarić 1988: 16). Navedeni *troritam* odnosi se naime na to da čovjek govori 1) u ritmu intonacijskih lukova koji će označiti granice rečenica, 2) u ritmu naglasaka koji označavaju granice pojedinih riječi i 3) u najbržem od navedenih – ritmu slogova unutar svake riječi (isto:

⁵⁹ Osnovna distinkcija između govora i jezika, temeljena na postavkama koje je iznio lingvist Ferdinand de Saussure, odnosi se na to da je jezik objektivna društvena tvorevina, odnosno objektivni sustav znakova kojime je potrebno ovladati da bi se mogao pretočiti u govor; on kao takav postoji izvan pojedinaca koji ga koriste i prethodi njihovoj individualnoj uporabi te je jedinstven za sve pripadnike određene zajednice; s druge strane govor je jezik u djelovanju, odnosno proces i djelatnost komuniciranja uz pomoć jezika te kao takav funkcionira u individualnome, subjektivnom okviru pojedinca (Škarić 1988: 27).

17).⁶⁰ Takav troritamski čovjekov govor nastaje na temelju konkretne vrste (senzornoga) iskustva – slušanja, koje je usko vezano uz sluh.

Sluh je senzorički modalitet koji daje mogućnost slušanja zvuka; on se kao takav odnosi na sposobnost *čujenja* (Padovan i sur. 1991: 30). Slušanje je s druge strane definirano kao „svjesno praćenje slušne poruke“ (isto), a odnosi se na funkcionalno percipiranje čuvenoga zvuka. Slušanje je naime uvjet govora jer da bi čovjek razvio govor, potreban mu je sluh (Pansini 1989: 33–34). To znači da će dijete uredna sluha usvojiti jezik, odnosno razviti govor spontano i intuitivno, bez eksplicitna instruiranja roditelja i okoline. Kao što je vidom dana mogućnost za čitanje, tako i sluh omogućuje prirodan razvoj govora (isto: 33), no budući da ni oči nisu dovoljne za stvaranje predodžbi i znanja o tome što je pojedini predmet, tako ni sluh nije dostatan slušanju, pa će se u sljedećemu poglavlju navedena poveznica sluh – slušanje – govor podrobnije elaborirati.

8. Gramatika događaja i verbalna gramatika kao prostorni izomorfi

Kako je u prethodnim poglavljima bilo obrazloženo, odnos između iskustva i jezika može se prikazati razvojnom linijom

iskustvo → konceptualizacija iskustva → jezik,

međutim potrebno je podrobnije prikazati što točno podrazumijeva iskustvo te kako od iskustva dolazi do njegove konceptualizacije. Naime u razvoju govora, odnosno jezika (Dulčić i Tadić 2017) djetetov razvojni put zapravo podrazumijeva liniju

događaji (u prostoru) → percepcija događaja (u prostoru) → predodžba i mišljenje → govor.

Budući da je ranije riječi bilo najviše o predodžbi i mišljenju kao konceptualizaciji iskustva, sada će se naglasak staviti upravo na analognu prirodu (prostornih) događaja (kao temelja iskustva) i govora s jedne strane te na osobitu narav ljudske percepcije (prostornih) događaja s druge.

Prema Pansiniju (1989: 35) odnosi među elementima događaja koji se odvijaju u prostoru i odnosi među jezičnim elementima u okviru govora temeljeni su na istim načelima te se

⁶⁰ Pojam *riječ* ovdje se odnosi na fonetsku riječ, odnosno izgovornu cjelinu (naglašenu riječ i klitiku koja uz nju stoji), a ne na jezičnu, napisanu riječ koja se od ostalih odjeljuje bjelinama.

podvrgavaju istim pravilima: „Govor je izomorf realnosti, verbalni oblik realnih događaja.“⁶¹ Budući da se govori o analognim *odnosima* između dijelova neke cjeline, govori se o istovjetnoj gramatici jer „gramatika je skup pravila za slaganje dijelova (riječi) u cjeline (rečenice), ali ne odnosi se samo na verbalni jezik već i na predmetnu stvarnost“ (isto: 33). Temeljni elementi (i događaja i govora) na koje se Pansini referira, a koji su zajednički i univerzalni tim dvama svjetovima jesu 1. predmeti, 2. prostor, 3. vrijeme, 4. uzrok i 5. smislenost (sinkronicitet prema C. G. Jungu) (isto). Ista pravila kauzalnosti (uzročnosti) postoje između predmeta u vremenu i prostoru i u realnome svijetu događaja i u verbalnome svijetu jezika; dakle isti elementi sačinjavaju i događaj i rečenicu, a povezuju se po smislu (među njima djeluje sinkronicitet) – upravo stoga gramatika događaja istovjetna je verbalnoj gramatici (isto: 35). Budući da su ta dva svijeta povezana analognom gramatikom i budući da pravila i elementi realnoga svijeta događaja nužno i uvijek djeluju u prostoru (gramatika je događaja prostorna), verbalna gramatika tad također mora biti prostorna (isto) te s obzirom na prvenstvo pojedine od njih može se zaključiti da su se verbalni jezik i njegova gramatika razvili iz gramatike prostora (Dulčić i Tadić 2017). Radi se o još jednoj potvrdi i argumentu u prilog uporabno utemeljenoj teoriji usvajanja jezika, prema kojoj se

„ono što se događa oko djeteta i s djetetom u svijetu [op. a. i u prostoru] pretvara (...) u govor, ali to je moguće zato što (...) je događajima verbalni jezik korespondentan, inače se ne bi pojavio.“ (Pansini 1989: 35)

8. 1. *Gesta*

Upravo je gesta, navodi Pansini (1990: 101), izravan dokaz izomorfizma govora i realnosti s obzirom na to da, kad opisuje određeni događaj, čovjek stvara mentalnu sliku prostora u kojemu se događaj zbio ili će se zbiti i upravo pritom „geste, koje prate govor, prate zapravo misao koja se kreće u zamišljenom prostoru“ (Pansini 1989: 35) i tako predstavljaju „most između mišljenja i govora“ (Pansini 1990: 101). Geste koje se očituju pokretom u prostoru dakle oponašaju prostornost događaja (koja je u umu govornika zamišljena), pričem je indikativno to da one izravno prate govor konkretna sadržaja,⁶² a za govor apstraktna sadržaja

⁶¹ Jedan je od neposrednijih argumenata u prilog toj tezi i analogna ustrojenost verbalnoga jezika i strukture događaja, pričem se u jeziku svakome predmetu pridaje određeno ime, a svakoj radnji određeni glagol (Pansini 1989: 37).

⁶² Pansini (1990: 103) objašnjava: „(...) odmah se vidi da osoba koja govori ima pred sobom sliku prostora, likova, radnje.“

neizravno ukazuju na to da je proizišao iz konkretnoga (isto; Pansini 1989: 35).⁶³ Upravo stoga, Pansini (1990: 101) navodi, one služe kao pomoć pri prijelazu s razumijevanja konkretnih na razumijevanje apstraktnih značenja u jeziku tijekom djetetova usvajanja govora.

Premda geste pripadaju neverbalnome jeziku, a govor verbalnome; iako su geste velikim dijelom nesvjesne, a govor svjestan (isto: 113) te iako geste prethode govoru (jer neposrednije prate misao koja se kreće u zamišljenome prostoru) (isto: 109), ta su dva aspekta komunikacije itekako povezani, pa čak i nerazdvojivi dijelovi cjeline koji se međusobno nadopunjuju: geste potiču govor, sudjeluju u pronalasku odgovarajuće verbalne riječi, dopunjuju ono što se u verbalnom govoru izostavi te otkrivaju one misli koje su prikrivene (isto), a baš zbog te povezanosti i uvjetovanosti „gramatika nesvjesne geste put je do gramatike svjesnoga govora“ (isto: 117). Kada je riječ o govoru kao izomorfu realnosti, polje geste nalazi se upravo u području gdje se oni sastaju, nasljeđujući neka obilježja jednoga, a neka drugoga – ona valjano oponaša prostornu stvarnost događaja, ali je s druge strane bliža govoru nego što je to sam događaj (isto: 116). Budući da je temeljna poveznica tih triju polja (polja događaja, polja geste i polja govora) prostornost, Pansini (isto: 117) zaključuje: uporaba geste, pa i neverbalne komunikacije uopće „metaforičnošću i multisenzoričnošću znatno ubrzava, poboljšava i olakšava razvoj govora“. O značaju multisenzorike u usvajanju govora i jezika bit će više riječi nešto kasnije, no sada je potrebno istaknuti posljednji dosad nedotaknuti element, odnosno kariku u lancu razvojnoga puta usvajanja govora u djece, koja se naslanja na događaje koji su prostorni, a prethodi predodžbi i mišljenju te samome govoru.

8. 2. *Spaciocepcija*

Stoga što postoji korespondencija između prostornoga događaja i analogno njemu prostornoga verbalnog jezika, ono što među njima posreduje također mora biti prostorno,⁶⁴ a radi se o ljudskoj percepciji prostora (Pansini 1989: 35). Čovjekov se sustav za percepciju prostora zvan *spaciocepcija* sastoji od pet osjetila: opipa, propriocepcije, ravnotežnoga

⁶³ Čak i ako se radi o čistim apstraktnim pojmovima koji ne proizlaze iz konkretnih, „mišljenje će naći prostorni raspored i kad je potpuno apstraktno, a gesta će mu otkriti prostornost“ (Pansini 1990: 110).

⁶⁴ Posrednost o kojoj je ovdje riječ ne odnosi se na posrednu ulogu kakvu ima gesta, odnosno ne tiče se kakva manifestnog oblika komunikacije (koja je bliska prostornim obilježjima događaja s jedne strane te obilježjima verbalnoga jezika s druge), već se radi o svojevrsnom latentnom posredovatelju, kanalu koji u pozadini uopće omogućuje analogiju i korespondenciju između prostornih događaja i jezika (a čiji će dokaz biti gesta).

(vestibularnog) osjetila, sluha i vida (isto: 33).⁶⁵ Važno je istaknuti da, premda svako od spaciocepcijskih osjetila posjeduje svoju posebnu senzoričku ulogu, ona u zajedničkoj percepciji i svladavanju prostora djeluju kao cjelina i nedjeljiva su – u svakome trenutku istodobno je djelatno više njih, no prema potrebi dominantnu ulogu dobiva jedno:

„Neko od pet osjetila u svom perifernom dijelu biva povremeno zaobiđeno ili ograničeno, a bolešću prisilno oslabljeno ili isključeno. I ma koliko ta petina bila važna za neku specifičnu funkciju, ona se nadoknađuje ulazima kroz ostale četiri petine, jer su im centralni mehanizmi ionako velikim dijelom zajednički.“ (isto: 34)

Kako je u poglavlju o sluhu i slušanju bilo spomenuto, sluh se smatra preduvjetom govora, međutim slušno se osjetilo samo za sebe smatra nedostatnim te čovjek, Pansini (isto: 33) navodi, zapravo sluša preko cjelovita sustava za percepciju prostora, pa se međusobna uvjetovanost spaciocepcije, slušanja i govora shematski može prikazati ovako:

spaciocepcija (O, P, R, S, V) > slušanje > govor.

S obzirom na to da je slušanje spaciocepcijski pojam (dakle nije senzorički izolirana pojava koja ovisi isključivo o sluhu) i s obzirom na to da sva osjetila unutar sustava spaciocepcije djeluju komplementarno, nadopunjavajući se, slušati se može i bez uha – tako da se akustička poruka preusmjeri na „slobodne ulaze“ (one senzoričke ulaze koji su dostupni), a vježbom reprogramiraju strukture za obradu podataka (isto: 34). Osobe s oštećenjem sluha na taj način mogu slušati preko spaciocepcijskoga sustava.

Spaciocepcijski su procesori dakle posredna karika za uspostavljanje slušanja, a onda i govora, pri čemu se prostornoj gramatici događaja omogućava prijelaz u prostornu gramatiku govora (Dulčić i Tadić 2017). Međutim taj kanal koji omogućava korespondenciju i analogiju između događaja i govora ne omogućuje samo protok informacija u senzoričkome smjeru (smjeru od događaja prema govoru) već i *motoričku povratnu svezu*, kojom se formira „spiralno[...] kruženj[e] između svijeta i mišljenja-govora“ (Pansini 1989: 35). Upravo je gesta, koja je prostorna, ujedno primjer i dokaz motoričke povratne sveze.

Prostorni karakter svih dosad navedenih dijelova spaciocepcijskoga univerzuma (događaja, odnosno realnosti; verbalnoga jezika; geste kao neverbalnoga polja komunikacije na razmeđu događaja i jezika te naposljetku i čovjekova sustava za percepciju prostora koji i senzorički i

⁶⁵ Pansini se (1989: 33) u njihovu nabravanju dotiče i toga kako im je „evolucija (...) dala redosljed, a sinkronicitet abecedni red“, čime želi uputiti i na to da su se spomenuta osjetila u čovjeka evolucijski razvila istim redom kojim su navedena.

motorički povezuje događaj i jezik) može se na kraju objasniti postojanjem jednog nadređenog, univerzalnog jezika (jezika oblika, pokreta, ritma, kontakta, zvukova, glazbe, prozodije i samoga govora, mimike, geste i pokreta tijela) koji se međusobno u svemu dopunjuju, poistovjećuju i metaforički zamjenjuju (isto: 37).⁶⁶ Čovjekov je *govor* puno više od verbalnoga govora: i on je u svakome svojem aspektu prostoran.

9. Govor i motorički razvoj

U prošleme je poglavlju naznačeno koliko su događaji (koji se u realnosti uvijek odvijaju u okviru prostora) povezani s govorom (koji je također prostoran), i to posredstvom spaciocepcije kao percepcije prostora, no istodobno i kao kanala koji omogućuje povratno, motoričko djelovanje (koje se u prvome redu očituje u vidu geste). Sada valja pozornost posvetiti važnosti upravo toga, motoričkog aspekta čovjekova razvoja za njegovo usvajanje govora i jezika. Kako je također prethodno samo usputno napomenuto, senzorika i motorika neodvojivi su vidovi čovjekova djelovanja, zbog čega J. Piaget kao posebnu fazu djetetova razvoja izdvaja tzv. *senzomotornu razvojnu fazu* u kojoj upravo senzorno iskustvo, odnosno iskustvo koje proizlazi iz djetetove interakcije s okolinom dovodi do kognitivnoga razvoja koji je istovremeno fiziološki praćen razvojem motorike (Aras 2018: 4). Drugim riječima, upravo motorički svladavajući prostor i krećući se njime, dijete upoznaje prostorne odnose, odnosno počinje razvijati govor (istovremeno s drugim kognitivnim sposobnostima, pri čemu je, prema kognitivnoj lingvistici, jezik upravo jedna od njih, op. a.), a u tom kretanju i svladavanju ono se orijentira osjetilima i iskustva prostora prima senzorički (isto). P. Guberina opisao je kako se, budući da se cjelokupan kognitivni razvoj te razvoj slušanja i govora odvijaju na temeljima motorike i percepcije odnosa u prostoru, u djeteta svaki razvojni stupanj govora podudara, odnosno može dovesti u blisku vezu s pojedinim motoričkim razvojnim stupnjem, od djetetova rođenja, dizanja glave i sjedenja do prvih koraka, odnosno kretanja u prostoru (Guberina 1967, prema Runjić 2021: 45).

Dijete svoju egzistenciju započinje u majčinu tijelu kao „posuđenome“ prostoru, a tek došavši na svijet, ulazi u vlastiti, otvoreni prostor koji mu, ispunjen zrakom, omogućuje prvi krik (plač):

⁶⁶ Primjer je takva simultanog dopunjavanja prema Pansiniju (1989: 37) korespondiranje riječi *blag* „blagoj“ mimici, „blagoj“ gesti, „blagoj“ prozodiji i općenito „blagu“ osjećaju.

„(...) ono se svojim plačem-krikom najavi da postaje nova jedinka među ljudima. Tako, od rođenja čovjeka, prostor i glas (krik, kasnije govor) prave jedinstvo“ (Guberina 1986a: 87). Osim dakle što prostor djetetu daje osnovne biološke uvjete za život (omogućava mu disanje, ali i mjesto u kojemu fizički prebiva), on je i svojevrsna „pozornica“ za sva zbivanja i različite odnose kroz koje će se početi odvijati njegov afektivni i kognitivni razvoj, ali i prva „pozornica“ prema kojoj dijete usmjerava svoje zanimanje. Ono naime u prostoru ostvaruje kontakt s majkom i traži izvore za biološko održanje svojega života (majčina prsa kao izvor hrane); u majčinim rukama prati očima sve što njima može zahvatiti i gleda izraze njezina lica (kao prvi izvor afektivnosti) te majčino kretanje u prostoru; svim tim bogatim prvim (senzoričkim) iskustvima (koja su prostorna) odgovara motorički, pokretima tijela, mimikom i glasanjem, pri čemu je upravo položaj njegova tijela u prostoru (ležeći položaj) izvor njegovih prvih glasova („gugutanja“, odnosno glasovnih skupina poput [hr], [kr], [gr]) (isto: 87–89).⁶⁷ Sva ta bogata iskustva i prizori (neposredno prostorni i afektivni u prostoru) omogućuju djetetu sve bolje razumijevanje svijeta oko sebe, a na temelju tih stimulacija u prostoru (i istovremeno sve većim afektivnim i motoričkim sazrijevanjem) ono tijekom prvih mjeseci počinje komunicirati i širiti svoje komunikacijske mogućnosti, odnosno izražavati svoje potrebe i osjećaje (mimikom, licem i tijelom), što se sve odvija u prostoru (isto).

S otprilike šest mjeseci dijete počinje razvijati motoričku sposobnost samostalnoga sjedenja, čime dobiva potpuno novu, vlastitu perspektivu na prostor i mogućnost novoga razumijevanja okoline iz svoje perspektive, a istovremeno se, navodi Guberina (isto: 89), ne samo motorički proširuju mogućnosti njegova komuniciranja tijelom (sve većim individualiziranjem pokreta, npr. pokazivanjem prstom u prostoru, odgovaranjem na kakav zahtjev pokretom glave ili ruke i sl.) nego i započinje njegov govorni razvoj, dijete počinje oponašati intonaciju jezika koji čuje u svojoj okolini, a sve je to najzad istovremeno praćeno sve većim kognitivnim razvojem. Kako se prostor puzanjem počinje sagledavati iz nove perspektive, on se počinje i istraživati te osvajati; dijete počinje upoznavati svojstva predmeta te uočavati i razumijevati prve odnose među predmetima u tome prostoru (primjerice njihovim uzimanjem u ruke i bacanjem) (isto).⁶⁸

⁶⁷ „Dakle tijelo u vezi s određenim položajem u prostoru jest generator prvih ljudskih glasova.“ (Guberina 1986: 89)

⁶⁸ Guberina (1986: 89) navodi Piagetov primjer djeteta od 8, odnosno 9 mjeseci koje, sjedeći na pokrivaču, rukom ne može dosegnuti igračku koja mu je na tome pokrivaču predaleka, stoga ono pokrivač rukom povlači k sebi i uspijeva dohvatiti navedenu igračku: „dijete je već u 8–9. mjesecu steklo mogućnost shvaćanja kauzalnih odnosa u rješavanju elementarnih konkretno-kauzalnih problema.“ U tome se slučaju zapravo može govoriti i o usvajanju prvih predodžbenih shema (npr. shema BLIZU–DALEKO, KONTAKT i sl.), a značajno je primijetiti i da se razumijevanje prvih uzročnih odnosa (npr. ono što se prije zbilo s igračkom u prostoru može biti uzrok daljnjeg

S otprilike godinu dana djetetova života, upravo u vrijeme kad učini svoje prve korake, odnosno počne hodati – dijete progovara svoju prvu (lingvističku, odnosno verbalnu) riječ: taj je paralelizam iznimno značajan jer se upravo motorički bitna prekretnica koja djetetu omogućuje potpuno samostalno osvajanje i proširivanje prostora djelovanja podudara s pojavom prve riječi koja, uz geste, mimiku, ritam, intonaciju i specifičnost situacije u kojoj se izgovara, poprima bogat spektar značenja (isto: 89–90). Pritom svladavati prostor znači svladavati i sintaksu (isto: 90), jer ovladati logičkim prostornim odnosima podrazumijeva ovladati i logičkim odnosima u jeziku te početi baratati metaforom – pričem je prije svega riječ o konceptualnoj metafori kao temelju iznimno velika broja apstraktnih značenja čije se razumijevanje (i korištenje) u jeziku zasniva upravo na povezanosti pokreta i govora nastaloj u dječjoj dobi jer se sintaktičko-semantički odnosi u (konceptualnoj) metafori kojoj su osnova prostorni odnosi (v. poglavlje *Prostorne metafore*) mogu razumjeti tek svladavanjem te prostornosti (Dobrić 2018). Kao reprezentativan primjer Dobrić (2018) navodi svladavanje koncepta ljestvice (koji se očituje primjerice u prostornoj metafori usporedbe ili komparativnosti, op. a.), a koji se temelji na razumijevanju prostornoga odnosa nečega što je *pri dnu* i nečega što je *pri vrhu*, pričem bez ovladavanja potonjega ne može doći do apstrakcije te poimanja prijašnjega.

S druge strane uvođenje reda u prostorni svijet svakodnevice redanjem igračaka i njihovim postavljanjem u različite odnose označava uvođenje reda i u svoj jezik, odnosno usvajanje sposobnosti da se jezični elementi kombiniraju i postavljaju u suodnos na apstraktnoj razini onako kako se to čini s predmetima i igračkama na konkretnoj. Usto ritam hoda predstavlja neophodan temelj za ritam govora, ritam je ono što povezuje djetetovo tijelo i pokrete u prostoru s ritmom i intonacijom njegovih riječi u potpunu i jedinstvenu komunikacijsku cjelinu – koja je, ni više ni manje, nego svoje izvore imala u iskustvima djeteta u prostoru (Guberina 1986a: 90).

Osim toga korištenje prostora u daljnjem djetetovu razvoju (u sljedećih nekoliko godina), uz ritam i melodiju na principu ritmičkih pokreta (npr. ritmičkim pljeskanjem i pjevanjem uz brojalice), iznimno je važno za razvijanje pravilne intonacije govora, govornoga pamćenja i govornog ritma, a igre koje dijete uči u prostoru (npr. skakanje preko užeta) također postaju izvor za razvoj njegova govora upravo stoga što stimuliraju organ ravnoteže (odnosno vestibularno osjetilo koje ima značajnu ulogu u prenošenju ritma i intonacije) (isto). Prostorne igre kao analogoni prostornomu pokretu i jednako tako prostornom govoru na poseban će način

položaja igračke u tom prostoru (isto: 90)), koje je korisno razmatrati u okviru predodžbenih shema kao predjezične konceptualizacije, događa upravo na razini prostornih, konkretno-fizičkih perceptata.

u kasnijemu razdoblju poslužiti kao temelj emocionalnih karakteristika pokreta, a njihova prostornost omogućit će govoru također emocionalnu, pa i društvenu dimenziju (Dobrić 2018). U toj, kasnijoj dobi razvijene se govorne strukture dramatizacijom – korištenjem prostora za „uprizorivanje“ različitih zbivanja – te afektivnošću, bogatstvom leksičkih i nelexičkih izraza prenose u nove kontekste i situacije (Guberina 1986a: 90), omogućavaju djetetu i kognitivni i afektivni i jezični razvoj: od konkretnoga prema apstraktnome; od prvih motoričkih pokreta do vještina baratanja humorom, prenesenim značenjem u književnosti,⁶⁹ apstraktnim izražavanjem u umjetnosti. Čak i onda kad u čovjeka završi proces ovladavanja govorom, prostor će ostati iznimno bitan jer uz ograničen inventar riječi kojima se verbalno može služiti, prostor mu kao podloga gestama, mimici, prostornim položajima i tjelesnim postupcima, uz ritmove i intonacije, omogućuje izražavanje beskonačnosti značenja, misli i osjećaja (isto: 90–91). Sve dakle kreće od „običnoga“ prostora: od prvoga pogleda novorođenčeta u majčinim rukama prema prostoru svojega novog svijeta i prvih pokreta u tom prostoru kao začetaka motoričkoga – kao konkretnoga – razvoja, prema – apstraktnome – mentalnom, afektivnom, jezičnom i socijalnom razvoju u kojemu se čovjek podružuje, naime počinje određivati svoj položaj u zajednici društvenoga prostora, fiksirajući svoje socijalne koordinate kao njezin pripadnik (Piper 2001: 19). Prema tome čovjek je i biološko, i emocionalno, i govorno, i društveno biće samo i isključivo u prostoru:

„Koliko dominiramo prostorom, toliko razvijamo svoje osjete, svoj govor i svoju ličnost. Postoji kauzalno-posljedična veza između dominacije prostora, mentalnog razvoja, motoričkog razvoja i razvoja afektivnosti.“ (Guberina 1986a: 90).

A upravo jezik poput spone omogućuje mu kao djetetu da se iz prostora konkretnosti *pridigne* u prostor apstraktnosti kao prostor u kojemu se odvijaju gotovo sve, za život mu značajne, socijalne, kognitivne i afektivne dimenzije.

⁶⁹ Preneseno se značenje u književnosti temelji na metafori kao stilskome izražajnom sredstvu koja se, kako je ranije u radu navedeno, i sama temelji na odnosu koji počiva na konkretnome (prostoru), a s njome je povezano i razumijevanje te korištenje humora koji je često utemeljen na prenesenome značenju, o čemu govori i Dobrić (2018: 44): „U kasnijem jezičnom razvoju dijete na temelju svladavanja prostora uočava humor i samo ga upotrebljava, a potpunim jezičnim sazrijevanjem i približavanjem odrasloj dobi u mogućnosti je raspoznavati različita stilska izražajna sredstva u književnosti.“

9. 1. Neurobiološka osnovica odnosa (senzo)motorike i govora

Koliko su govor i motorika povezani u čovjekovu djelovanju, ali i razvoju, oprimjereno je već poglavljem o gesti kao motoričkoj aktivnosti, koja poput spone povezuje prostornost događaja, odnosno realnosti i prostornost jezika. Govoreći upravo o nerazdvojivoj prirodi geste i govora, M. Pansini (1990: 113) dotiče se i njihove neurobiološke povezanosti: „U kori mozga dodiruju se područja reprezentacije za usta, čeljusti i za ruku. Zajedno čine dio proširenoga govornoga područja, a potpunu cjelinu cijelo tijelo.“ Naime smatra se da se govor u okviru čovjekova razvoja razvio upravo iz motoričkoga sustava mozga (Bauer 2006: 75, prema Velički i Katarinčić 2011: 21) te da se oni dijelovi središnjega živčanog sustava i njihovi neuroni koji su zaduženi za govor nalaze na istome mjestu kao i tzv. *zrcalni neuroni*, koji su odgovorni za upravljanje pokretom, a istraživanja pokazuju i naznake njihove identičnosti (Velički i Katarinčić 2011: 21). Govor se dakle može smatrati jednim oblikom radnje (pričem i sami pokreti govornih organa koji su preduvjet za govornu produkciju podrazumijevaju određeni tip motoričke aktivnosti), no upravo postojanje *zrcalnih* neurona za upravljanje pokretom koji su značajni za produkciju govora upućuju na to da se ne smije zanemariti ni senzorički aspekt: ta je vrsta neurona zadužena za provođenje radnji u okviru *oponašanja* (isto: 22). Tek u govorno-jezično bogatoj okolini i tek promatranjem govora kao radnje osoba u djetetovoj svakodnevnoj okolini ono će oponašanjem i samo moći početi provoditi istu radnju. Time se i još jednom, sada iz neurobiološke perspektive, potvrđuje postavka uporabne, odnosno iskustvene teorije usvajanja jezika.

Razvoj senzomotorike neodvojiv je aspekt djetetova razvijanja govora – osim toga dijete govor ne usvaja ni isključivo slušanjem ni isključivo govorenjem, već slušajući, a onda i samo govoreći materinski jezik u koji je uronjeno. Prema Velički i Katarinčić (2011: 20) upravo su ruke one koje povezuju sensoriku i motoriku jer ljudi se rukama služe kako bi s jedne strane doživjeli svijet – taktilno, opipavajući predmete koji ih okružuju, a s druge strane i njime manipulirali – pokretom, zahvaćanjem predmeta, njihovim premještanjem i sl. U logopedskoj se praksi također potiče izvođenje vježbi koje iskorištavaju poveznicu ruku i govora,⁷⁰ primjerice u vidu *malešnica* (igara prstima, odnosno dječjih pjesama koje se povezuju s igrom, a uključuju riječi i pokret (rukama) (isto: 24)) te se osobito potiče opće razvijanje fine motorike

⁷⁰ Između ostaloga, a u vezi sa senzomotorikom, ističe se i poveznica oka i ruke, odnosno koordinacija kontrole ruku pomoću osjetila vida (što se najbolje očituje u vještini pisanja). Osjetilo se vida tako također iskorištava i u logopedskim terapijama: kako osoba očima ne može vidjeti usta onako kako može ruke, u vježbama se često koristi zrcalo (Velički i Katarinčić 2011: 20).

prstima (isto: 20).^{71,72} Važnost već spomenute geste, uostalom, još je jedno oprimgjerenje značaja veze između ruku i govora, međutim valja obratiti pozornost na posljednji dio Pansinijeva (1990: 113) citata – potpunu cjelinu (govornoga aparata u širem smislu) čini tek čovjekovo tijelo u cjelini.

9. 1. 2. *Tijelo (čovjek) kao cjelina*

Čitavo čovjekovo tijelo s jedne strane sudjeluje u percepciji govora, zbog čega ga Guberina (1967: 11) smatra receptorom, a onda i prijenosnikom u tome procesu,⁷³ dok je s druge strane, u vidu položaja u kojima se nalazi, napetosti, sveukupnosti gesta i mimike,⁷⁴ bitan čimbenik u emitiranju govora – zajedno uz ritam, intonaciju, pauzu, rečenični tempo i situaciju kao vrednote govornoga jezika (Guberina 1995: 160). Upravo iz vrednota govornoga jezika, odnosno neleksičkih postupaka koji su spomenuti, a u kojima značajnu ulogu ima upravo čitavo tijelo proizlazi čak 90 % čovjekove govorne komunikacije, dok se samo 10 % značenja, odnosno informativnosti prenosi samim riječima (isto).⁷⁵ Svi se elementi koji sačinjavaju govor naposljetku mogu dovesti u blisku vezu s tijelom (odnosno njegovim pokretom u prostoru): glasovi govora, kao i tijelo, mogu biti napeti ili opušteni; poput pokreta kratki ili dugi, odnosno brži ili sporiji; mogu poput dinamike tijela imati različit intenzitet; ritam pokreta izravno se dovodi u vezi s ritmom koji je osnova za usvajanje govora; na kraju i različiti tonaliteti glasova izravno se dovode u vezu s tijelom kao najboljim učiteljem govorne intonacije zbog njegove osjetljivosti na niske frekvencije (isto: 161). To je moguće upravo stoga što je „Govor(e)ni jezik

⁷¹ „Tako je na temelju istraživanja velikog broja djece, otkrivena sljedeća zakonitost: kada razvoj pokreta prstiju odgovara dobi, razvoj govora je također normalan. Kada razvoj fine motorike zaostaje, zaostaje i razvoj govora.” (Herljević i Posokhova 2007: 116)

⁷² Važnost razvijanja fine motorike za govor može se potkrijepiti i istraživanjem koje je provedeno na trima skupinama djece starosti 10 – 15 mjeseci s kojom su provođene govorne vježbe, ali u različitim uvjetima: s prvom skupinom bez ikakvih dodatnih poticajnih okolnosti, s drugom skupinom uz dvadeset minuta pokreta na podu i s trećom skupinom uz ciljane igre prstima. Rezultati su toga istraživanja nakon nekoliko tjedana pokazali da je u prvoj skupini reakcija na glas odgojitelja bila odgođena, druga je skupina djece brže reagirala na glas i oponašala pojedine glasove odgojitelja, dok su djeca iz treće skupine nakon samo nekoliko dana provođenja odlično reagirala na glas te u najvišem postotku oponašala glasove koje su čula (Velički i Katarinčić 2011: 20–21).

⁷³ Funkcija tijela u percepciji govora osobito je važna kod osoba s teškim oštećenjima sluha, a moguća je upravo jer se sluša čitavim spaciocepcijskim sustavom, odnosno jer akustička poruka može biti preusmjerena na druge slobodne „ulaze“, o čemu je riječi bilo ranije. U tome slučaju tijelo je prijemljivo upravo za vibracije (niske frekvencije), kojima se prenosi ritam, iznimno značajan za razvoj govora (Guberina 1967: 14).

⁷⁴ Sve navedene suprasegmentalne vizualne manifestacije govora, među koje Pavelin Lešić (2013: 13) ubraja i igre pogleda i dodira, ista autorica naziva tzv. posturomimogestualnim govornim elementima.

⁷⁵ Upravo se stoga Guberinina lingvistika smatra *lingvistikom govora*: iako čovjek kao pojedinac ništa individualno ne stvara u jeziku koji mu je dan kao društveni proizvod, naglašavaju se upravo oni komunikativni postupci koji se ostvaruju u govoru, u kojemu upravo čovjek dobiva najvažniju ulogu, a koji se pokazuju kao komunikativno važniji (Guberina 1995: 160).

(...) prije svega pokret, i njegove akustične i njegove vizualne slike proizlaze iz pokreta – zvuk je tek jedno obličje pokreta u jeziku.“ (Pavelin Lešić 2013: 13). Drugim riječima, povezanost tijela (pokreta) i govora objašnjava se na temelju identičnih elemenata koji ih čine – napetosti, vremena, intenziteta, pauze, ritma te intonacije, odnosno frekvencije kao akustičkoga elementa koji je sam po sebi rezultat kretanja (govornih organa) (Dulčić i Tadić 2017). Pritom valja napomenuti da istaknutu ulogu te poveznice ima upravo napetost: ona se na razini čitava tijela uspostavlja opuštanjima i kontrakcijama u vidu makromotoričkih ritmičkih pokreta tijela kao sveobuhvatnoga fonacijskoga organa, dok se na razini govorne artikulacije ostvaruje opuštanjima i kontrakcijama u okviru mikromotoričkih pokreta artikulatora – a upravo „promjena tjelesne napetosti [prijašnje, op. a.] odražava se promjenom kvalitete govornog izraza [potonje vrste napetosti, op. a.]“ (Pavelin Lešić i Hercigonja Salamoni 2021: 70). Tako se napetost nadaje kao osnova ostalih elemenata govornih struktura (ritma, intonacije, vremena, pauze i intenziteta) (isto). Povezanost govora i tijela kao cjeline vidljiva je osobito na razini patologija, pri čemu Pavelin Lešić, Munivrana Dervišbegović i Mihanović (2021) navode kako različita istraživanja u djece potvrđuju korelaciju između govornih i motoričkih teškoća u vidu problema u koordinaciji, spretnosti, baratanju predmetima poput lopte i ravnoteži. Upravo zbog povezanosti osobina govornih glasova i tijela u rehabilitaciji se govora prema verbotonalnoj metodi (v. poglavlje *Slušno-govorne patologije i rehabilitacija u prostoru u okviru VTM-a*) iskorištavaju ritmički tjelesni makromotorički pokreti kako bi se usmjerili oni mikromotorički, pokreti potrebni za glasove govora (Guberina 1995: 161).

Čitavo je čovjekovo tijelo dakle ne samo uključeno i u senzoričke i u motoričke aspekte govora nego i za njih neophodno; ono je temelj i percepcije i emisije, i slušanja i govora (njegove produkcije). Tijelo je istodobno poprište na kojemu se sve „opipljivo“, ono mehaničko senzomotoričko integrira s duhovnim: upravo to što izgovorene riječi na čovjeka mogu utjecati i tjelesno, mogu ga „pogoditi“, nešto u njemu „pokrenuti“ ili „zaustaviti“ (Velički i Katarinčić 2011: 5), svjedoči o snazi govora, ali i o tome da u razmatranju govora, pa time i njegova usvajanja, nikad ne treba ispustiti i zaboraviti važnost onoga afektivnoga, važnost čovjeka kao cjeline.

10. Slušno-govorne patologije

Kako su i slušanje i govor genetski i funkcionalno vezani uz prostor (Guberina 1986a: 88),⁷⁶ a iz prethodnih je poglavlja također razvidno koliko je razvoj govora uvjetovan djetetovim ovladavanjem prostorom vlastitim tijelom i pokretima, važnost prostora za govor najjasnije će se očitovati u patologiji govora: ako dijete zakasni prohodati, zakasnit će i u prvoj riječi; ako ne ovlada ritmom hoda, neće ovladati ni ritmom govora; ako se u dobi od 8 ili 9 godina ne snalazi u različitim prostornim odnosima, neće imati govor očekivan za tu kronološku dob (isto: 92). Osloboditi se u prostoru dakle iznimno je bitno za razvijanje govora, a upravo se zato prostor, ritam u prostoru i pokret u prostoru koriste i u rehabilitaciji slušno-govornih poteškoća.

10. 1. Oštećenje sluha

Oštećenje sluha definira se kao

„nemogućnost ili smanjena mogućnost primanja, provođenja i registriranja slušnih podražaja zbog urođenih ili stečenih oštećenja, nerazvijenosti ili umanjene funkcionalnosti slušnog organa, slušnog živca ili slušnih centara u mozgu.“ (Dulčić i Kondić 2002: 47).

Prema stupnju oštećenja se sluha dijele na naglušost i gluhoću: naglušost (*hypoacusis*) podrazumijeva gubitak sluha između 26 i 93 dB (u rasponu frekvencija od 500 do 2000, odnosno 4000 Hz, dakle u govornome području), dok gubitak veći od 93 dB označava gluhoću (*anacusis*) (Padovan i sur. 1991: 34). Nakon određivanja „kolikoće“ gubitka sluha utvrđuje se „kakvoća“, odnosno vrsta oštećenja sluha prema mjestu oštećenja, pa se tako prema podjeli slušnoga osjetila na dva dijela – provodni (konduktivni) dio, koji uključuje vanjsko i srednje uho uz prozorčice na medijalnoj stijenci bubnjišta, te zamjedbeni (perceptivni) dio, koji uključuje unutrašnje uho, slušni put i slušnu koru (strukture koje su smještene retrofenestralno, odnosno iza prozorčica) – razlikuju tri vrste oštećenja: provodno (kad je uzrok u provodnome dijelu), zamjedbeno (kad je on u zamjedbenome dijelu) te mješovito (kad uzrok istovremeno obuhvaća provodni i zamjedbeni dio) (isto: 31). S obzirom na uzroke oštećenja sluha ona se

⁷⁶ Sluh služi orijentaciji prema zvuku u prostoru, što je u prošlosti bila biološki važna funkcija za čovjekov opstanak, a govor je jednako tako imao funkciju signaliziranja opasnosti, primjerice od divljih životinja (Guberina 1986: 88).

dijele na egzogena i endogena, prema nastanku ona mogu biti prirođena ili stečena, dok prema razdoblju nastanka oštećenja mogu biti prelingvalna i postlingvalna (Bumber i sur. 2004: 82).

Postupcima ispitivanja sluha koji se jednim imenom nazivaju audiometrijom utvrđuje se postojanje, jačina, frekvencijsko područje gubitka sluha, njegovo mjesto (u slušnome osjetilu) te etiologija, odnosno vrijeme nastanka (je li oštećenje nastalo postupno ili naglo, je li staro ili nedavno) (Padovan i sur. 1991: 30). Audiometrijska ispitivanja dijele se na objektivne i subjektivne pretrage: subjektivne su audiometrije, u kojima se podaci bilježe na temelju ispitanikovih odgovora, akumetrija, tonalna, verbotonalna i govorna audiometrija te ispitivanje sluha govorom i šapatom, dok objektivne audiometrije, koje ne ovise o ispitanikovim subjektivnim odgovorima, uključuju otoakustičku emisiju, timpanometriju i evocirane slušne potencijale (Gortan 1995: 33). Bitno je naglasiti da ne daju sve audiometrijske pretrage informacije o stanju svih dijelova slušnoga osjetila od periferije do centralnih struktura, odnosno moždanoga korteksa – tako se primjerice tonalna, verbotonalna i govorna audiometrija nadopunjuju stoga što tonalna prikazuje periferno stanje, fizičku razinu prepoznavanja zvuka, verbotonalna upućuje na supkortikalnu, fonetsku razinu prepoznavanja glasova, a standardna govorna audiometrija na kortikalnu, semantičku razinu obrade podražaja, odnosno prepoznavanje riječi (Padovan i sur. 1991: 37; Pansini 1990: 1).⁷⁷ Stoga je prilikom audiometrijskoga ispitivanja važno imati na umu da se oštećenje sluha s obzirom na njegovo mjesto neće nužno pokazati u svakoj pretrazi,⁷⁸ a što je osobito značajno za centralnija oštećenja (oštećenja koja ne zahvaćaju primjerice pužnicu i njezine osjetne stanice, nego podrazumijevaju obradu slušnih podataka u supkortikalnim ili kortikalnim strukturama).⁷⁹ Takva se oštećenja očituju primjerice u produženome vremenu integracije slušnih informacija ili oslabljenome selektivnom slušanju (Borković 2004; Perović 1993; Šindija 1993), odnosno ona zahvaćaju

⁷⁷ Tonalna audiometrija, koja predstavlja *conditio sine qua non* u audiometrijskim pretragama, ispituje odnos frekvencije i intenziteta, odnosno prag čujnosti čistih tonova s obzirom na ta dva parametra; verbotonalna audiometrija utvrđuje odnos frekvencije, intenziteta i fonetskoga strukturiranja pomoću logatoma (riječi bez značenja), uspoređujući njihov prag čujnosti s pragom čujnosti čistih tonova; govorna audiometrija daje podatke o postotku razabirljivosti, odnosno prepoznavanja govornih riječi s obzirom na intenzitet zvučnoga podražaja (Padovan i sur. 1991: 37–38; Pansini 1990: 4).

⁷⁸ Audiološke, odnosno audiometrijske pretrage prate anatomiju i fiziologiju slušnoga osjetila, ali ni jedna ne prikazuje integritet cijeloga sustava, već se točan i pouzdan nalaz sluha i slušanja može dobiti tek kombinacijom rezultata više različitih pretraga, i subjektivnih i objektivnih. [Ovaj dio preuzet je iz bilješki s kolegija *Slušni poremećaji i metodika rehabilitacije slušanja* na predavanju *Audiološke i vestibulološke pretrage*.]

⁷⁹ Pužnica, odnosno uho kao periferni dio slušnoga sustava govorni signal „ne percipira (...), svojim filtriranjem samo usmjeruje“, a nakon njega uključuju se „zamršenije etape (razine) centralnog čišćenja (filtriranja)“ (Borković 2004: 16). To se „čišćenje“ informacija „događa (...) već u centralnim putovima da bi se potpuno strukturirala[e] i organizirala[e] na razini korteksa“ (Guberina 1995: 162), no važnu ulogu vrše upravo supkortikalne strukture, u čijim se dijelovima taj proces najprije i odvija (Borković 2004: 18).

proces *strukturiranja* slušne poruke.⁸⁰ U takvim se slučajevima, kad je potrebno ispitati više razine slušanja u svrhu provjere viših funkcija govora (Šindija 1993: 18), uz sve već navedene mogu koristiti i specijalizirane podvrste audiometrijskih pretraga,⁸¹ primjerice otežana govorna audiometrija ili usporena govorna audiometrija.⁸²

10. 2. Posljedice oštećenja sluha

Posljedice oštećenja sluha kod pojedine osobe bit će različite ovisno o uzroku, stupnju, vrsti (mjestu) te vremenu nastanka oštećenja, odnosno dobi u kojoj je ono nastalo, ali i nizu drugih čimbenika poput vremena između pojave oštećenja i početka rehabilitacije, čitave psihofizičke strukture osobe te utjecaja socijalne sredine, odnosno odnosa okoline prema osobi s oštećenjem sluha (Dulčić i Kondić 2002: 47; Radovančić 1995: 2–3). Oštećenje sluha prije svega podrazumijeva smanjenu mogućnost, odnosno nemogućnost raspoznavanja zvučnih podražaja, među kojima i govora (Dulčić i Kondić 2002: 47). Budući da u spontanome razvoju govora značajnu ulogu nosi funkcioniranje slušnog organa te auditivni doživljaj okoline (i sebe sama) (Radovančić 1995: 3–4), odnosno s obzirom na to da je slušanje, kako je u ranijim poglavljima prikazano, preduvjet za govor (a osjetilo koje je primarno zaduženo za slušanje osjetilo je sluha) – stoga će se oštećenje sluha, onda kada je ono nastalo prelingvalno, odnosno prije usvajanja jezika ili tijekom njegova usvajanja, odraziti i na razvoj govora.⁸³ Takve se posljedice, koje se tiču govornoga razvoja, a s obzirom na to radi li se samo o blagome oštećenju

⁸⁰ Strukturiranje slušne poruke podrazumijeva spomenute mehanizme „čišćenja“ slušnih informacija i stvaranje iz tih informacija oblika akustičke poruke; ono se ne odnosi na fizičko čujenje zvučnoga podražaja, nego na funkcionalni aspekt njegova slušanja (Pansini 1990: 1). Sposobnost strukturiranja, odnosno slušanja pritom ne mora nužno odgovarati stanju (periferne) fizičke sposobnosti čujenja, a o odnosu između čujenja i slušanja može se zaključiti na temelju uspoređivanja tonalnog i verbotonalnog audiograma (Pansini 1990: 8).

⁸¹ Također kada je riječ o onim oštećenjima koja nisu nužno lokalizirana, već zahvaćaju sve razine slušnoga puta, tada u svrhu procjene svih svojstava slušanja treba upotrijebiti pretrage za *sve* ili bar većinu najbitnijih razina (Perović 1993: 51).

⁸² Prezbiakuzija ili staračka naglušost jedan je primjer slušnoga oštećenja koje ne podrazumijeva samo oštećenje osjetnih stanica u pužnici (na periferiji): zahvaćene su načelno sve razine slušnoga puta, a budući da „više razine imaju mnogo zamršenije funkcije, (...) zbog toga [su] osjetljivije i prve popuštaju“ (Perović 1993: 50). To oštećenje stoga ne mora biti određeno pragom čujnosti čistih tonova – budući da tonalni audiogram tih ispitanika može biti potpuno uredan i ne pokazivati nikakve slušne smetnje, potrebno je ispitati više razine slušanja, pri čemu se koristi prvenstveno otežana govorna audiometrija (perceptivno otežana pozadinskom bukom), koja najbolje otkriva to slušno oštećenje (Šindija 1993: 18).

⁸³ „Ako je gubitak sluha nastao nakon što se govor razvio [postlingvalno, op. a.], govor se jedno vrijeme zadržava, ali zbog slabljenja njegove kontrole govor propada i postaje sve nejasniji. Govor takvih osoba treba podržavati rehabilitacijom preostalih mogućnosti slušanja uz pomoć slušnih aparata i polisenzornom stimulacijom.“ (Radovančić 1995: 144)

ili potpunoj gluhoći, mogu odnositi na jedva zamjetljive poteškoće u govoru ili s druge strane potpuni izostanak govora (isto: 4).

Poteškoće u govoru (izraženije ili blaže) nose sa sobom i niz drugih negativnih implikacija. Kako govor (oralno-glasovni, dakle onaj koji se ostvaruje standardnim verbalno-jezičnim kodom, i to u akustičkome obliku) utječe na različite aspekte čovjekova razvoja, primjerice na razvoj mišljenja, pamćenja, pažnje, mašte, na usvajanje vještina, navika i znanja i budući da slušno doživljavanje pozitivno utječe i na razvoj čitave sensorike i psihomotorike te omogućuje apstraktno stjecanje iskustava (za razliku od isključivo vizualnoga kanala koji omogućuje konkretno doživljavanje (isto))⁸⁴ – tako Radovančić (1995: 4–9) posljedice slušno-govornih patologija kategorizira na one koje se odnose na područje mišljenja, područje kognitivnoga razvoja, emocionalnog i socijalnog ponašanja te naposljetku i motoričkoga razvoja.⁸⁵ Kao prvo, iako se misao razvija i kod osoba koje ne mogu razvijati oralno-glasovni govor, on pomaže razvoju mišljenja, a u slučaju izostanka akustičkoga kanala (i dominacije vizualnoga), narav misli postaje primarno konkretno-slikovna (isto: 5).⁸⁶ Kao drugo, govor ima utjecaj na kognitivni razvoj, ali ne presudan – gluha djeca misle bez upotrebe glasovnoga govora jednako uspješno kao i čujuća, no iako problem nije u nedostatku odgovarajućeg sredstva mišljenja, nego komunikacije, nedostatak govora utječe na motivaciju (za učenje, spoznavanje novih

⁸⁴ Radovančić (1995: 4) u vezi s osobama kod kojih zbog oštećenja sluha velikim dijelom izostaje auditivno doživljavanje te mogućnost oralno-glasovnog, odnosno verbalno-jezičnoga komuniciranja napominje: „Ono što takva osoba vidi i proživljava nije joj dostatno protumačeno i objašnjeno, zato se doživljaji ne sjedinjuju u jedinstvo značenja i ideja.“ Dulčić i Kondić (2002: 47) objašnjavaju tu tvrdnju navodeći da spomenuta nepotpunost poimanja proistječe s jedne strane iz toga što okolina često nema prigodu djetetu oštećena sluha objasniti ono što vidi i s druge strane iz toga što to objašnjenje nije popraćeno zvučnom stranom pojma.

⁸⁵ Dulčić i Kondić (2002: 47) kao vrste posljedica koje oštećenje sluha stvara u razvoju djece navode također one koje se tiču kognitivnog, emocionalnog i socijalnog razvoja, a to su primjerice poimanje složenih pojmova, razumijevanje finijih osjećaja i unutarnjih potreba te interpersonalnih odnosa.

⁸⁶ Dulčić i Kondić (2002: 47) navode: „(...) bez slušanja nema niti *govornog* mišljenja.“ [Isticanje je moje.] Upućuje se zapravo na karakter (ne superiornost ili inferiornost) misli, koji je različit kod djece s urednim sluhom te kod one koja zbog oštećenja sluha imaju oskudnija senzorna iskustva te uslijed njih nemaju mogućnost (odnosno imaju smanjenu mogućnost) spontanog razvijanja oralno-glasovnoga govora. Koliko su ti različiti karakteri misli (verbalni ili dominantno neverbalni) dobrom podlogom za razvijanje složenijih logičkih misaonih procesa u kasnijoj dobi kod potonje skupine djece bit će između ostaloga i predmet istraživanja ovoga rada – Dulčić i Kondić (isto: 47–48) u vezi s tim komentiraju kako je „domet takva [konkretno-slikovnoga, op. a.] mišljenja ograničen.“ Treba istaknuti osim toga kako autorice u vezi s razvijanjem govornoga mišljenja spominju izostanak *slušanja* kao funkcije, a ne *sluha* kao senzoričkoga modaliteta koji primarno omogućava slušanje: upravo zato ovim se radom želi uputiti na važnost razvijanja slušanja kroz druge spaciocepcijske modalitete i kroz čitavo tijelo u pokretu (u prostoru), i to uzimajući u obzir važnost razvijanja govora te verbalnoga mišljenja na mišljenje uopće. Valja također imati na umu da se autorice, kao i B. Radovančić čije se tvrdnje u ovome ulomku preuzimaju, referiraju najvećim dijelom na *gluhu* djecu i njihov daljnji spontani razvoj (dakle potpuni izostanak akustičkoga kanala i tijek razvoja koji u takvu slučaju slijedi), no svakako treba uzeti u obzir da postoje i blaža i teža oštećenja sluha, da mnoga djeca rehabilitacijom uspiju iskoristiti slušne ostatke, odnosno razviti slušanje i mimo svojega oštećenja, a onda i usvajati govor.

informacija, traženje odgovora i postavljanje pitanja) (isto: 6).⁸⁷ Kao treće, nekorištenje standardnoga komunikacijskog sustava u socijalnoj sredini (koja može biti veoma nepovoljna prema različitostima) može rezultirati specifičnim negativnim emocionalnim reakcijama (osjećajem napuštenosti i manje vrijednosti, pasivnošću, strahom), ali i određenim tipovima socijalnoga ponašanja, odnosno nižim stupnjevima socijalne zrelosti i adaptacije (koji će se očitovati primjerice povlačenjem u sebe, prekidom kontakata i sl.) (isto: 7–8). Naposljetku s obzirom na usku povezanost glasanja i govora s koordinacijom pokreta udova, glave i čitava tijela odsutstvo mogućnosti sinkronizacije zvuka i pokreta rezultirat će poremećenim održavanjem ravnoteže (statičke, a osobito dinamičke) te nesigurnošću pri izvođenju ritmičkih pokreta, kao i makro- i mikropokreta općenito (isto: 9).

10. 3. Slušno-govorne patologije i rehabilitacija u prostoru u okviru VTM-a

Kako bi se iskoristila upravo navedena poveznica između zvuka, odnosno govora i motorike, odnosno pokreta u prostoru, razvili su se postupci rehabilitacije slušno-govornih patologija koji su objedinjeni u jedinstvenome pristupu *verbotonalne metode* Petra Guberine.⁸⁸ Guberinina koncepcija verbotonalnoga sustava vezana uz rehabilitaciju slušanja i govora suprotstavlja se nekadašnjim shvaćanjima problema gubitka sluha kao isključivo nedostatka u mehaničkoj, akustičkoj osjetljivosti slušnoga osjetila na frekvenciju i intenzitet zvučnoga podražaja, koji se kao takav može riješiti jednako tako mehaničkom kompenzacijom – slušnim pomagalom koji navedene akustičke karakteristike može amplificirati: „u takvom gledanju rehabilitacijski proces nije potreban, dovoljno je slušno pomagalo i sluh bi trebao (matematički) biti dobar“ (Borković 2004: 107).⁸⁹ Nasuprot tomu verbotonalni pristup naglašava upravo

⁸⁷ Smatra se da govor nije presudan čimbenik u kognitivnome, odnosno intelektualnom razvoju stoga što tek selektivno utječe na pojedine kognitivne funkcije, i to uglavnom one koje se tiču specifičnih situacija u kojima oralno-glasovni govor olakšava dolazak do rješenja (Radovančić 1995: 5–6). Premda se ne smatra odlučujućim za intelektualni razvoj, Dulčić i Kondić (2002: 48) svejedno ističu da većina istraživanja pokazuje da je razina intelektualnog funkcioniranja osoba s oštećenjem sluha niža, odnosno da zasigurno postoje odstupanja prema osobama uredna sluha u vidu pažnje, pamćenja i mišljenja. Autorice ipak napominju da te psihološke razlike ni u kojem slučaju nisu urođene, nego posljedica različitoga psihosocijalnog razvoja, pa se i rehabilitacijom te (potpomognutim, op. a.) razvojem govora smanjuju.

⁸⁸ Verbotonalna metoda smatra se sastavnim dijelom širega verbotonalnog sistema čija se teorija zasniva na primjeni verbotonalnih parametara u različitim područjima – u korekciji govornih mana (izgovora u materinskome jeziku), u korekciji izgovora pri učenju stranoga jezika, u telekomunikacijskome području i u općoj teoriji slušanja; o verbotonalnoj metodi govori se načelno kad je riječ o primjeni verbotonalnoga sistema na području gluhoće, odnosno oštećenja sluha (a ta primjena uključuje korištenje verbotonalne audiometrije i verbotonalne rehabilitacije slušanja) (Guberina 1967: 5).

⁸⁹ Takvi pristupi, navodi Guberina (1995: 160), nisu davali nikakve rezultate jer su se zadržavali na vanjskoj strani čovjeka, nisu uzimali u obzir što osoba s oštećenjem sluha *može*, već su automatski pokušavali nadomjestiti ono

funkcionalno razlikovanje „sluha kao perifernog fenomena i slušanja kao središnjeg fenomena“ (isto: 110), a na toj se distinkciji temelji i verbotonalna metoda s obzirom na važnost rehabilitacije slušno-govornih poteškoća, i to onakve koja uzima u obzir vrijednost funkcije tijela kao cjeline te neophodnost iskorištavanja prostora i pokreta:

„Da su prostor i pokreti – koji su zapravo mogući jer postoji prostor – bitni za stjecanje govora vidi se iz patologije slušanja i govora. Dobra rehabilitacija može se izvršiti samo uz strukture vezane istovremeno za pokret i prostor.“ (Guberina 1986a: 94).

Rehabilitacija pokretom u prostoru izrasta upravo na temelju cjeline čovjekova tijela o čijemu je značaju za slušanje i govor bilo riječi ranije – govor nastaje strukturom pokreta i aktivnosti čitavoga tijela, a sjedište je toga tijela – prostor (isto: 92).⁹⁰ S obzirom na to položaj, napetost i pokreti organa za artikulaciju samo su dio (i posljedica) cjeline položaja, napetosti i pokreta čitava tijela u prostoru, pa budući da je usmjeravati te fine, mikromotoričke pokrete u okviru rehabilitacije veoma teško, rehabilitacijski postupci VTM-a temelje se na njima analognim, makromotoričkim pokretima različitim dijelovima tijela: govorni glasovi (i govorni ritam i intonacija) posljedica su *strukture* djelovanja (pokreta) tijela u cjelini (isto: 92–93), ali može se reći i strukture *čovjeka* u cjelini jer – „da bi se slušanje, govor i spoznaja razvijali, potrebna je čovjekova reakcija na stvarnost, a ta je reakcija uvijek afektivna, osobna, polisenzorička i prostorna.“ (Pavelin Lešić 2016: 97).

Struktura se u verbotonalnoj teoriji odnosi na ono što u čovjeka djeluje kao jedinstvena cjelina: „struktura je biološka, fiziološka, neuro-psihoška i psihološka“ (Guberina 1986b: 15). S jedne strane to su pokreti, odnosno svi aspekti čovjekova tijela kojim on djeluje u prostoru, a s druge strane to je govor sam po sebi; on je struktura optimalnoga djelovanja – temelji se na činjenici da se emitira i percipira u optimalnim oblicima.⁹¹ Ta se govorna struktura formira u tijeku komunikacije te istovremeno uključuje riječi kao leksička sredstva izražavanja i vrednote govornoga jezika kao neleksička sredstva (o kojima je riječi bilo ranije): u toj višedimenzionalnoj strukturi riječi nisu odvojene od primjerice intonacije, situacije ni

što *ne može* (one frekvencije koje ne može čuti), odnosno zanemarili su princip optimalne (koji je verbotonalna metoda onda uvela) – cilj je rehabilitacije formirati optimalno slušanje na temelju ostataka sluha.

⁹⁰ Zato se govorni organi smatraju samo govornim organima u užem smislu, dok se u širem smislu govornim organom smatra čitavo tijelo, a i u jednim i u drugima postoje različite mogućnosti jačine pokreta, njihove brzine i napetosti – koje su se razvile tek kroz motorička iskustva u prostoru (Guberina 1986a: 92).

⁹¹ Emisija se organizira u strukturirani sustav koji dopušta slušanje (percepciju) poruke na temeljima analogne mogućnosti strukturiranja – globalnoga percipiranja različitih aspekata govora.

recipročnih položaja tijela sugovornika i njihova interpersonalna odnosa (isto: 11).⁹² Svi se ti aspekti – leksička sredstva, vrednote govornoga jezika, čovjekovo tijelo i pokreti – ostvaruju dakle strukturalno: jedinstveno i u emisiji (proizvođenju govora) i u percepciji (slušanju).^{93,94} Riječ je o

„dinamičnoj, višedimenzionalnoj strukturi, ili bolje rečeno o dinamičnoj strukturaciji u kojoj se povezuju segmentalni jezični materijal sa suprasegmentalnim odnosima sugovornika. Zapravo jezična struktura je kod Guberine globalno (višedimenzionalno) strukturalna i neodvojiva od čovjeka-pojedinca u svojoj afektivnoj, kognitivnoj, tjelesnoj i prostornoj stvarnosti.“ (Pavelin Lešić 2012: 48).

Tako se u rehabilitaciji i slušanja i govora po principima verbotonalne metode uvijek 1) polazi od akustičko-perceptivne strane jezika (Guberina 1967: 17) i 2) postupci u praksi temelje na cjelini čovjekova tijela, u kojoj u prvome redu na (makromotoričkim) pokretima u prostoru, koji je, budući da omogućava realizaciju tih pokreta uopće, „osnovni uvjet za govor“ (Guberina 1986a: 94). To podrazumijeva da se verbotonalna metoda ne oslanja na tjelesni pokret samo u svrhu makromotoričkoga usmjeravanja mikromotoričke aktivnosti prilikom fonacije nego da se tjelesni pokret iskorištava u rehabilitaciji kao moćna vrednota govornoga jezika koja, među ostalim leksičkim i neleksičkim sredstvima komunikacije, sudjeluje u strukturiranju iskaza u cijelosti, na čemu uostalom i počiva značenje *strukture* kao dinamične cjeline:

„Doslovno dekodiranje verbalnog teksta, odnosno razumijevanje sadržaja prenesenog riječima, nije dovoljno za protumačiti ono što iskazivatelj želi reći. Međutim, nije dovoljno ni uzeti u obzir samo neki element tjelesnog pokreta, npr. pokreta ruku u iskazu i na njemu temeljiti interpretaciju. Pristup mora biti strukturalnoglobalan.“ (Pavelin Lešić i Hercigonja Salamoni 2021: 72).

To će značiti da svaki postupak u okviru verbotonalne metode slušno-govorne rehabilitacije uključuje ne samo interveniranje u verbalni govor nego i obraćanje pozornosti na intonaciju,

⁹²„Dajući važnost situaciji i situacijskom kontekstu, interpersonalnim odnosima sugovornika i recipročnim položajima tijela, ta je struktura i prostorna (spacialna), jer se svaka komunikacija zbiva u prostoru.“ (Guberina 1986b: 11)

⁹³ Četiri su karike u komunikacijskome lancu: emisija – transmisija – percepcija – reprodukcija, a sve su međusobno povezane i neodvojive: emisija i (re)produkcija uzrokuju percepciju, odnosno percepcija je njihov rezultat (Guberina 1967: 5). Verbotonalni sistem temelji se na proučavanju percepcije govora s obzirom na osjet sluha (isto: 6), dakle percepcija (slušanje) ističe se kao polazna točka za usvajanje govora jer „ako je percepcija (slušanje) normalna, sticanje i funkcioniranje govora ne predstavlja nikakav problem. Naprotiv, ako je percepcija deficijentna govor će trpjeti, a emisija će biti deformirana.“ (isto: 13).

⁹⁴ Osim toga sam proces *strukturiranja* kao „čišćenja“ živčanih podražaja koji nastaju u različitim osjetnim organima (jer primjerice lakše je percipirati govor kad se govornika promatra istodobno sa slušanjem) svjedoči o perceptivnoj mogućnosti mozga da od raznovrsnoga formira jednu perceptivnu cjelinu – strukturu (Guberina 1995: 162).

intenzitet, stanku, tempo, geste i mimiku te stvarni kontekst kao jednako vrijedne vrednote govornoga jezika koje su neodvojive u jedinstvenoj strukturi (isto: 75), a sve se temelje na čovjekovoj prirodi. Verbotonalna se metoda prema tome izravno suprotstavlja statičnim i redukcionalističkim jezičnim teorijama koje teže ostvariti objektivnost eliminacijom čovjeka (Pavelin Lešić 2012: 48), jer upravo čovjek mora biti osnova vlastite rehabilitacije.

10. 4. Fonetska ritmika i stimulacije pokretom

Poseban dio postupaka u verbotonalnoj metodi koji se osobito bave razvojem govora na temelju fonetsko-akustičkih karakteristika glasova govora te na korištenju tijela (i pokreta) kao njihova ostvarenja u prostoru jednim se imenom nazivaju *fonetskom ritmikom* (Guberina 2010: 470). Rehabilitacija slušanja i govora u okviru fonetskih ritmova polazi od ritma i pokreta te činjenice da se u tim činiteljima sjedinjuju govorna produkcija i percepcija (Guberina 1971: 5), a sami se postupci fonetskih ritmova dijele na glazbene stimulacije i stimulacije pokretom.⁹⁵ S obzirom na to da se glazbene stimulacije temelje na rehabilitaciji govora putem glazbenih vrednota (uz ritam koriste i melodiju) (Dulčić, Pavičić Dokoza i Bakota 2015: 78), dok stimulacije pokretom kao osnovu uzimaju ritam tjelesnih pokreta, odnosno u prvi plan postavljaju korištenje tijela u prostoru u svrhu razvoja slušanja i govora, detaljniji će se uvid posvetiti potonjima.

Stimulacije pokretom s ciljem razvoja slušanja, govora i jezika polaze od osnovne premise da je tijelo ono koje stvara zvuk, odnosno da „iz pokreta dolazi glas“ (Guberina 2010: 320). To se odnosi na činjenicu da je govor ozvučeni pokret, da

„artikulacija nije samo rezultat rada govornih organa u užem smislu riječi, nego strukturalnog jedinstva mnogih dijelova tijela u kojima se sastaju razne napetosti kao rezultat djelovanja agonističkih i antagonističkih mišića.“ (isto: 322).

Guberina (isto) pritom ističe važnost korištenja *optimalnih mogućnosti* i u čovjekovu stvaranju i u primanju. Pritom je bitno spomenuti da

⁹⁵ Guberina (1971: 6–8) ih naziva postupcima *poučavanja fonetskog sistema pomoću tjelesnih pokreta* i *poučavanja fonetskog sistema pomoću ritmova brojalica* – pritom termin *brojalice* koristi ekvivalentno terminu *muzičke stimulacije* s obzirom na to da u tu skupinu postupaka svrstava korištenje svih ritmičkih struktura koje sadrže logatome, odnosno logatome u kombinaciji s riječima koje imaju značenje, a pritom se mogu ili ne moraju koristiti glazbeni tonovi.

„Iako se za VT rehabilitaciju uglavnom veže pojam optimalne glasova i optimalnog slušnog polja, ta priča je sveobuhvatnija. U VT metodi govori se o optimalni glasova, optimalni jezika, emocionalnim optimalama, optimalama motivacije, učenja i pamćenja, socijalnoj optimali, profesionalnoj optimali, rehabilitacijskoj optimali te komunikacijskoj optimali, uvijek imajući na umu da je čovjek središte verbotonalnog sistema.“ (Pavičić Dokoza, Tuta Dujmović i Laštro 2021: 141).

Sukladno tome za govorno strukturiranje postoje i optimalni tjelesni makropokreti te se svaki dobar govor mora temeljiti na optimalnome pokretu koji će rezultirati dobrom artikulacijom i fonacijom, pravilnom govornom intonacijom, intenzitetom, tempom i ritmom (Bakota i Dulčić 2016, prema Kršić i Merey Sarajlija 2021: 93), drugim riječima, služenju tjelesnim (makro)pokretima nije isključivi cilj samo utjecati na dobar izgovor slogova nego i rečenica te čitava govora (i svega onoga što on uključuje) uopće (Guberina 2010: 326). Prilagođavanjem toga *optimalnog funkcionalnog makropokreta* (zapravo njegovih elemenata – intenziteta, prostora i vremena) te podešavanjem napetosti cijeloga tijela prema individualnim potrebama pojedinoga djeteta u rehabilitaciji djelovat će se na mikropokrete govornih organa koji će sudjelovati u produkciji pojedinoga glasa, fonetske riječi, rečenične strukture ili čitava govornog iskaza: omogućit će se korekcija i stabilizacija svih dijelova govornoga lanca (Kršić i Merey Sarajlija 2021: 92).⁹⁶ Pritom valja istaknuti da su pojedini zadaci programa stimulacija pokretom uvijek prilagođeni individualnome djetetu općenito, ali i njegovu uzrastu, pa se tako zadaci za predškolski uzrast temelje na igrama (vlastitim tijelom i glasom, igračkama i rekvizitima, zvukom, u prostoru, s partnerom ili grupom, primjerice u obliku plesa); zadaci za niže razrede osnovne škole odnose se u početku na igre (također vlastitim tijelom u prostoru, ritmičke i igre dramatizacije), a kasnije se počinju usmjerivati na istraživanje, osvještavanje, organizirano učenje govora, njegovu kontrolu i korekciju (sve kroz pokret i ples); u višim se razredima osnovne škole zadaci odnose na razvijanje svjesne kontrole tjelesne napetosti, aerodinamike, vlastitih pokreta i izgovora, na improvizirano i kreativno stvaranje govornoga izraza te na taj način na razvijanje komunikacije (i slušanja i govora, odnosno i akustičkoga i jezičnog aspekta) u interakciji u vremenu i prostoru (isto: 92–93).

⁹⁶ Primjerice ako je dijete u govoru prenapeto, koristit će se opušteniji pokreti koji će dovesti do smanjenja napetosti, a ako je dijete preopušteno, bit će upotrijebljeni energičniji makropokreti koji će dovesti do povećanja napetosti tijela, poput podizanja ruku ili skakanja uz podizanje ruku (Guberina 1971: 7).

10. 5. Slušna i kronološka dob

Kako rehabilitacija slušanja i govora u djece s oštećenjem sluha i poteškoćama u slušanju uvijek mora biti prilagođena i individualizirana s obzirom na cjelinu pojedinoga djeteta, pa tako i njegovu dob, valja prije svega razložiti distinkciju između slušne i kronološke dobi u djetetovu razvoju. Slušna dob odnosi se na razinu slušne sposobnosti (slušnoga iskustva) na kojoj se dijete u danom trenutku nalazi, a ona može ili ne mora odgovarati djetetovoj kronološkoj dobi (npr. Fagan i Pisoni 2010; Yun i dr. 2020). Ukoliko oštećenje sluha kronološki nastane prije rođenja ili formiranja temelja za govor, utoliko će poteškoće sa slušanjem i govorom biti teže, no rana dijagnostika te intervencija (rehabilitacija uz korištenje umjetne pužnice ili slušnoga aparata) djetetu s oštećenjem sluha može omogućiti razvoj koji je jednak kao i kod djece uredna sluha (Yun i dr. 2020). Potrebno je napomenuti da sva djeca u razvoju slušanja i govora, bez obzira i na kronološku dob te vrijeme nastanka oštećenja sluha, moraju proći kroz iste faze (Pozojević Trivanović 1992), dakle čak i ako se prirodni mehanizmi u okviru procesa obrade govornih podataka zbog oštećenja sluha rehabilitacijom aktiviraju kasnije u kronološkoj dobi djeteta, ono neće „preskočiti“ korake u razvoju slušanja i govora samo zbog biološke starosti. Zbog toga starija djeca koja kasnije bivaju uključena u rehabilitaciju često kasne u razvoju u odnosu na djecu uredna sluha, ali i na djecu s oštećenjem sluha koja su rano podvrgnuta rehabilitaciji,⁹⁷ pa postoje slučajevi djece čija je kronološka dob 13 godina, ali slušna dob odgovara djetetu od 5 ili 6 godina.⁹⁸

Valja međutim napomenuti da je kasnije aktiviranje navedenih prirođenih mehanizama za slušanje i govor (dakle kasnije uključanje djeteta s oštećenjem sluha u rehabilitacijski proces) do neke mjere ograničeno tzv. *senzitivnim i kritičnim razdobljem* neuroplastičnosti. Naime slušni se put (njegove supkortikalne i kortikalne strukture) razvijaju nakon djetetova rođenja ovisno o izloženosti slušnim podražajima, odnosno tek u interakciji s akustičkim svijetom (Sharma, Campbell i Cardon 2015), na način da se pod utjecajem raznolikih zvučnih uzoraka u tim strukturama stvaraju njihove neuronske reprezentacije. Pritom su najranija životna razdoblja djeteta, a s obzirom na plastičnost spomenutih struktura, za razvoj slušnoga procesiranja neponovljiva: senzitivno se razdoblje odnosi na fazu u razvoju u kojoj je utjecaj iskustva, odnosno okoline na mozak neobično jak, a kritično razdoblje (kao dio senzitivnoga

⁹⁷ Kasne u slušno-govornome razvoju, ali s obzirom na utjecaje koje usvajanje oralno-glasovnoga govora ima na cjelokupni djetetov kognitivno-emocionalno-socijalno-motorički razvoj, što je izloženo u prethodnim poglavljima ovoga rada, može se govoriti i o općem kašnjenju u razvoju.

⁹⁸ Radi se o opservaciji na temelju praktičnoga rada u Poliklinici za rehabilitaciju slušanja i govora SUVAG u okviru nekoliko kolegija na Odsjeku za fonetiku.

razdoblja) odnosi se na ključni raspon vremena u kojemu će se one funkcije koje se razvijaju ireverzibilno učvrstiti, a u kojemu se izostanak stimulacije načelno neće moći nadoknaditi kasnije u životu (npr. Kral 2013).^{99,100} Posljedica odsutnosti, odnosno kašnjenja slušnih podražaja mozgu može biti i reorganizacija između senzoričkih sustava (eng. *cross-modal reorganization*), u kojoj neuralna područja drugih osjeta (primjerice vida ili dodira) mogu zauzeti područja prirodno zadužena za funkciju sluha (Sharma, Campbell i Cardon 2015), zbog čega čak i kasnije dovođenje zvuka neće imati mnogo koristi jer se on neće moći procesirati. Izuzetno je bitno stoga na vrijeme intervenirati kako bi se 1) kod zamjedbeno gluhe ili teško nagluhe djece kod koje je oštećenje nastalo na periferiji slušnoga osjetila ugradnjom umjetne pužnice (dovođenjem akustičkoga podražaja) omogućio razvoj slušnoga puta, a tako i temelj slušanja i govora i 2) na vrijeme započelo s rehabilitacijom kako bi se onemogućilo propadanje navedenih mehanizama i iskoristila neuralna plastičnost.

11. Govorno-jezični razvoj karakterističan za djecu predškolske i osnovnoškolske dobi uredna sluha i slušanja

Dječji se govorno-jezični razvoj načelno dijeli na dvije međusobno povezane faze: prelingvističku i lingvističku fazu (Radovančić 1995), odnosno predverbalno i verbalno razdoblje (Starc i dr. 2004; Velički i Katarinčić 2011). Predverbalno razdoblje smatra se fazom od djetetova rođenja do prve prave riječi (a u ponekim shvaćanjima i do prve rečenice), pri čemu se prve smislene riječi u djeteta najčešće javljaju između deset i petnaest mjeseci (Škarić 1988: 38), dok verbalno razdoblje obuhvaća fazu od prve riječi/rečenice do automatiziranja govora,

⁹⁹ Plastičnost se kao (re)organizacija živčanih struktura, odnosno prilagodba u jačanju sinapsi između neurona odnosi s jedne strane na aktiviranje živčanih struktura na temelju stimuliranosti i učenja, dakle izloženosti osjetnim informacijama koje nezreli mozak u djeteta tek počinje obrađivati, a s druge strane plastičnost podrazumijeva i mogućnost da se neka funkcija koja je pogođena oštećenjem rehabilitacijom povрати reorganiziranjem sinaptičkih veza (npr. Cherry 2022). Ipak, plastičnost će u nekim slučajevima značiti i jačanje određenih funkcija (širenje njihovih područja u moždanoj kori) nauštrb drugih, kako se spominje u nastavku poglavlja. Ipak, sposobnost je svakoga restrukturiranja, odnosno funkcionalnog obnavljanja (npr. onoga u kojemu se događa prijenos slušanja u druga spaciocepcijska područja (druge modalitete)) najveća u djetinjstvu, kad je izrastanje dendrita najveće (Borković 2004: 238).

¹⁰⁰ Bitno je istaknuti međutim da su kritična razdoblja za plastičnost različita za supkortikalne i za kortikalne strukture. Plastičnost nižih, supkortikalnih razina ovisi o vremenu nastanka oštećenja (kada se ono odnosi na razinu pužnice, odnosno periferije slušnoga puta) – ako se ono dogodi u ranoj dobi, moguća je (uz rehabilitaciju) reorganizacija na razini moždanoga debla koja se ne događa ako se oštećenje dogodi u odrasloj dobi, dok je plastičnost na razini slušne kore mozga moguća neovisno o vremenu nastanka oštećenja (Harrison 2001). Ako se dakle strukture na supkortikalnoj razini ne razvijaju iskorištavanjem zvučnih stimulusa u ranoj dobi djeteta, bez obzira na plastičnost mozga može se stvoriti „prekid“ veze između periferije i slušnoga korteksa, čime će slušno procesiranje biti onemogućeno.

koje se događa oko djetetove desete godine, odnosno i nakon njega – uključujući kultiviranje govora, usložnjavanje rečenične strukture i bogaćenje rječnika (Starc i dr. 2004: 27; Velički i Katarinčić 2011: 8).¹⁰¹

U prelingvističkoj fazi u djeteta je karakteristično kričanje i spontano, refleksno glasanje koje proizlazi iz ugone ili neugode, a uz fiziološki krik i plač pojavljuje se i gukanje te brbljanje (koje odnosi i na slogovno brbljanje) (Radovančić 1995: 150).¹⁰² Kad počinje gukati, dijete počinje ovladavati i intonacijom (Posokhova 1999: 17, prema Velički i Katarinčić 2011: 9) te se, budući da se ti glasovi javljaju tijekom izdaha, javlja i početak govornoga disanja (Velički i Katarinčić 2011: 9). Onda kad u procesu gukanja ritam slogova prijeđe u ritam riječi, odnosno kad se različiti slogovi počnu spajati i izgovarati sa značenjem – dijete je progovorilo (isto: 10). Premda dakle tijekom prve godine života dijete još ne komunicira riječima, važno je napomenuti da se već tada razvija njegova sposobnost komunikacije tijelom, ritmovima, gestom, pogledom te intonacijom, a njegova okolina spremno prihvaća i interpretira njegove afektivne signale (primjerice plač ili pogled) – roditelji na njih odgovaraju ritmičnim pokretima kao osnovnim načinom tješnja uplakana djeteta (Pavelin Lešić i Hercigonja Salamoni 2021: 75). Ritmični se pokreti tako pokazuju kao osnova interakcije između roditelja i djece još u predverbalnom razdoblju, ali isto tako u toj fazi „majke se obilato služe intonacijom, dijete je osjetljivije na niske tonove, a Guberina je davno uočio da niske frekvencije bolje prenose ritam i intonaciju“ (isto).¹⁰³ Takve su rane, afektivne i neverbalne interakcije tijekom predverbalnoga razdoblja nužna osnova daljnjeg jezičnog te sveobuhvatnog razvoja djeteta (Pavičić Dokoza 2020).

U verbalnoj fazi dijete aktivno usvaja govor svoje okoline; kad oko prve godine počne usvajati prave smislene riječi (lingvističke znakove koji podrazumijevaju vezu između akustičke slike i

¹⁰¹ Radovančić (1995: 150) govoreći o svojoj podjeli na prelingvističku i lingvističku fazu, koja se najvećim dijelom podudara s navedenom podjelom na predverbalno i verbalno razdoblje, napominje da, budući da obje faze čine jedinstvo u govorno-jezičnome razvoju, nije moguće precizno postaviti granicu završetka prve i početka druge. Ipak, u nastavku navodi da lingvistička faza traje od 9. mjeseca djetetova života do kraja 7. ili 8. godine (isto: 152). Dakle njegovo je shvaćanje verbalnoga/lingvističkog razdoblja na lenti vremena djetetove kronološke dobi pomaknuto ulijevo, i s obzirom na početak i s obzirom na završetak faze.

¹⁰² Slogovno brbljanje odnosi se na ponavljanje slogova uz slušnu kontrolu, a taj je dio prelingvističke/predverbalne faze izrazito značajan za daljnji razvoj govora (Velički i Katarinčić 2011: 10); prema Oller i dr. (1999) upravo pojava takvih, tzv. *kanoničkih slogova* jedan je od predverbalnih prediktora kasnijega govornog razvoja, odnosno ima visoku prognostičku valjanost za kasniji jezični razvoj djeteta.

¹⁰³ Da se važnost vrednota govornoga jezika pokazuje i u predverbalnoj dobi dokazuje i činjenica da „Kada dijete [u komunikaciji, op. a.] uči obrazac „ja pa ti“, također se značajno oslanja na intonaciju i mimiku, kombinaciju akustičkih i vizualnih [vrednota govornoga jezika].“ (Pavelin Lešić i Hercigonja Salamoni 2021: 75).

koncepta),¹⁰⁴ te će riječi upotrebljavati umjesto čitave rečenice,¹⁰⁵ ali istovremeno će postupno usvajati gramatičke kategorije i približavati se govornome modelu odraslih (Radovančić 1995: 153). Upravo u procesu usvajanja gramatičkih kategorija, a nakon razdoblja riječi-rečenica dvogodišnje dijete počinje spajati riječi, i to one koje su obavijesno najbitnije, u pretežito dvočlane rečenice (Velički i Katarinčić 2011: 11), koje se zbog izostavljanja funkcijskih riječi nazivaju telegrafskim govorom (Vrsaljko i Paleka 2018). Djeca uredna psihofizičkog razvoja u dobi od već dvije godine pretežito će se služiti govorom u socijalnim interakcijama, pa primjerice Pavičić Dokoza (2020) tek ovdje govori o pravom ulasku u fazu verbalne komunikacije. Valja istaknuti kako te, prve dvije godine djetetova života u kojima će dijete usporedno progovoriti i prohodati prema razvojnim stadijima psihologa J. Piageta pripadaju senzomotoričkome stadiju (o kojemu je već bilo riječi u poglavlju *Govor i motorički razvoj*): u toj je fazi djetetov cjelokupni kognitivni razvoj pod utjecajem upotrebe osjetila s jedne strane te pokreta sa svrhom istraživanja svijeta s druge (Granić 2019).

Govor nakon druge godine naglo napreduje, pa dijete s tri godine već koristi sve vrste riječi (najviše imenice i glagole), formira rečenice od triju ili više riječi u kojima primjenjuje većinu gramatičkih pravila, a tad se može reći da je ono, u dobi do tri i pol godine života, ovladalo osnovom materinskog jezika (Škarić 1988: 43). Na razini sintaktičke usvojenosti to se ogleda u činjenici da se „u ovome razdoblju djetetova života pojavljuju (...) skoro sva gledišta gramatičkih rješenja.“ (Vrsaljko i Paleka 2018: 148). Ta je, treća godina života za djetetov razvoj govora značajna i zbog toga što se ono tad, šireći rječnik i usvajajući gramatiku kao konceptualni, pa time i apstraktni sustav, počinje kretati u sferi apstrakcije:

„dijete [se] u toj dobi počinje, malo po malo, oslobađati vezanosti uz akciju i konkretnu govornu situaciju u kojima se odvija njegova govorna komunikacija. Ono počinje upotrebljavati riječi koje, za njega, predstavljaju katkada i odsutnu stvarnost i to na bazi misli o toj stvarnosti.“ (Pozojević Trivanović 1992: 14)

Već u toj ranoj dobi u djeteta dakle započinje proces simbolizacije, koja se nastavlja razvijati sve do kraja puberteta (isto). Prema Piagetu u ovome se stadiju djetetova razvoja (od druge do sedme godine) radi o predoperacijskoj fazi koja je značajna upravo po simboličkome mišljenju

¹⁰⁴ Po Radovančićevu (1995: 153) shvaćanju lingvistička faza obuhvaća i razdoblje neposredno prije prve smislene riječi (lingvističkoga znaka koji se sastoji od označitelja i označenoga) koja se pojavljuje oko 1. godine, dakle razdoblje od devetoga mjeseca djetetova života. Naime na prijelazu iz brbljanja (prelingvističke faze) u progovaranje često će se pojaviti glasovni sklopovi koji nalikuju smislenim riječima, no koji nisu povezani s određenim konceptom, nego imaju obilježja *semantičke generalizacije* (dijete samo oponaša ono što čuje iz okoline i vezuje te glasovne sklopove uz različite sadržaje).

¹⁰⁵ Tzv. riječi-rečenice ili holofraze.

(Granić 2019), što se može povezati s navedenom govornom razvojnom fazom. Ovladanost bazom materinskoga govora djetetu od tri godine omogućuje da tim govorom kompetentno komunicira u svojoj okolini, da postavlja pitanja i daje izvještaje o događajima, vlastitim potrebama i doživljajima, a uz komunikacijsku funkciju taj isti govor služi djetetu da regulira svoje ponašanje, što se prije svega očituje u tzv. egocentričnome govoru (govoru upućenome samome sebi) (Škarić 1988: 43).¹⁰⁶

Kako dijete ulazi u šestu i sedmu godinu života, govor sve više nalikuje govoru odrasle osobe – ono je tada, izgrađujući dalje govor na temelju osnove koju je usvojilo još oko treće godine, svladalo i počelo koristiti sve vrste rečenica (i to duže, s više veznika); ne samo usvojilo gramatička pravila nego i njihove iznimke (pa načelno nestaje hipergramatičnost, odnosno prekomjerna generalizacija gramatičkih pravila koja se mogla javljati u ranijim stadijima zbog naglog razvijanja govornih struktura);¹⁰⁷ većinom usvojilo pravilnu artikulaciju svih glasova te postalo sposobno suvereno prepričati određeni događaj, priču, priopćiti sugovornicima ne samo svoje potrebe i doživljaje nego i misli te osjećaje (Starc i dr. 2004: 159).¹⁰⁸ Kod djeteta se uredna razvoja dakle već oko šeste godine života očekuje govor koji je „skroz gramatički točan, dok gramatička struktura kojom se koristi uključuje množinu, padeže, glagolska vremena, prijedloge itd.“ (Vrsaljko i Paleka 2018: 148), a daljnje usavršavanje sintakse ogleđa se načelno u razumijevanju i produciranju kompleksnijih i neuobičajenih rečeničnih struktura. Tijekom toga, predškolskog razdoblja djeteta formiran je i temelj za ovladavanje govorno-jezičnim vještinama koje će imati značajnu ulogu u školskome okruženju koje djetetu predstoji – vještinama čitanja i pisanja (Posokhova 2008: 18).

U osmoj i devetoj godini djetetova života artikulacija je potpuno usavršena i stabilizirana, dok je do desete godine automatizirana i uporaba morfoloških te sintaktičkih pravila (Starc i dr. 2004: 30). Važno je međutim napomenuti da je, kako bi u ekspresivnome govoru došlo do automatiziranja, iznimno bitno slušanje: „[Dijete] istodobno usvaja rječnik, fonetski i gramatički sustav govora i uz pomoć slušne povratne sprege fiksira svoj govor. Tako djetetov govor postaje automatizam“ (Radovančić 1995: 154). Kao što je u prethodnome ulomku najavljeno, polaskom djeteta u školu njegov se cjelokupni, ne samo govorni razvoj nastavlja

¹⁰⁶ Kada je riječ o egocentričnome govoru, radi se o obliku mišljenja na glas koji će se kasnije (u otprilike šestoj ili sedmoj godini) u djeteta internalizirati (Škarić 1988: 43).

¹⁰⁷ No ipak još uvijek, za razliku od odraslih, može griješiti primjerice u padežima ili broju (Starc i dr. 2004: 159).

¹⁰⁸ Premda je dijete od 6, odnosno 7 godina uspješno ovladalo govornim sporazumijevanjem s okolinom, bitno je naglasiti da se njegov govorni razvoj nastavlja i dalje, i to u vidu bogaćenja vokabulara, odnosno fonda riječi s jedne strane te usvajanja složenijih gramatičkih konstrukcija s druge (Posokhova 2008: 18).

odvijati pod utjecajem školskoga okruženja – prema Piagetu ovo se razdoblje (od sedme do jedanaeste godine) naziva stadijem konkretnih operacija, u kojemu dijete sve svoje spoznaje i rasuđivanje organizira i formira kroz svoju školsku okolinu (Granić 2019). Pritom u okviru nastavnoga procesa govor počinje imati dvojaku ulogu: u svim je nastavnim predmetima on sredstvo prenošenja informacija i znanja te komunikacije, dok je u nastavi materinskoga jezika uza sve to istovremeno i predmet poučavanja (Škarić 1988: 46). Osim razvijanja vještina čitanja i pisanja (čiji proces traje do treće godine školovanja (isto), odnosno načelno do djetetove desete godine) proces odgoja i obrazovanja u školi uvjetuje u okviru učenja i sve tješnje povezivanje intelektualnoga s jezičnim razvojem, što će podrazumijevati i razvoj apstraktnoga mišljenja, a samim time i upotrebu apstraktnijih, odnosno logički složenijih odnosa u jeziku, kako na leksičkoj tako i na morfosintaktičkoj razini:

„u sklopu učenja u školi sve učestalije će se javljati potreba da se govori o onom što nije neposredno prisutno niti je istovremeno, a da bi to bilo moguće prijeko je potrebno ne samo bogatiti rječnik već ga i strukturirati, te razvijati posebnu osjetljivost za sintaktičke i semantičke osobitosti jezika.“ (isto)

Od djetetove jedanaeste godine, kojom ono prema Piagetu ulazi u stadij formalnih operacija, njegovo će mišljenje i rasuđivanje poprimiti kompleksnu i apstraktnu narav karakterističnu za sustav mišljenja odrasle osobe (Granić 2019), što će biti odraženo i na planu govora. Do završetka osnovne škole, odnosno formalnoga školovanja djetetova će gramatička struktura govora, čije su osnove bile usvojene još u ranome djetinjstvu, biti učvršćena te se nakon toga neće bitnije mijenjati – izjednačit će se u uporabi sa strukturama odraslih govornika, čija je duljina rečenice u prosjeku 6 – 7 riječi – dok će se na leksičko-semantičkome planu govorno-jezični razvoj i dalje odvijati pod utjecajem interesa, različitih iskustava i profesije (Škarić 1988: 48).¹⁰⁹

¹⁰⁹ Potrebno je napomenuti da razvoj jezika u njegovu leksičko-semantičkome aspektu traje tijekom čitava života osobe, a očituje se u bogaćenju vokabulara te finijem nijansiranju prethodno usvojenih riječi i njihovih značenja (Škarić 1988: 47). Međutim upravo institucionalizirani odgojno-obrazovni proces izuzetno je značajan za morfosintaktičko usloznavanje djetetova jezika, osobito s obzirom na to da nastavna komunikacija ograničava korištenje situacijskoga konteksta kao primarnoga okvira sporazumijevanja te od učenika zahtijeva formiranje složenijih i cjelovitijih struktura, i stoga što se time potiče njegovanje jezične kulture, ali i stoga što su takve strukture potrebne da bi dijete moglo sudjelovati u eksplikaciji informacija koje se razmjenjuju u odnosu s učiteljem.

12. Deficiti u govorno-jezičnome razvoju kod djece s oštećenjem sluha i poteškoćama u slušanju

Kako je razvoj slušnoga procesiranja s obzirom na plastičnost neuralnih struktura uvjetovan senzitivnim i kritičnim periodom u djetetovu razvoju, tako vrijedi i za razvijanje govora: kritičnim razdobljem za uspostavljanje govora smatra se razdoblje od jedne i pol godine života do drugoga djetetova rođendana, dok se razdoblje od druge do dvanaeste godine (do puberteta) smatra senzitivnim ili osjetljivim periodom za govorni razvoj (Spencer 2001, prema Starc i dr. 2004: 26). U tome je vremenskom rasponu djetetov mozak najfleksibilniji za organizaciju različitih kognitivnih funkcija, a pogotovo onih povezanih s govorom te „nakon tog perioda, ta fleksibilnost mozgovne reorganizacije postupno opada“ (Starc i dr. 2004: 27). Ako dakle u senzitivnome, odnosno kritičnom periodu u djeteta nastane oštećenje sluha, a osobito ako je ono nastupilo prelingvalno, očekuju se, s obzirom na težinu oštećenja, manji ili veći deficiti u govoru. Prema Škariću (1988: 64) posljedice slušnoga oštećenja na govor jasnije su vidljive onda kad se radi o gubitcima sluha od 51 dB i više: kad je riječ o srednjoj i teškoj nagluhosti te gluhoći. Pritom govorni razvoj djece s teškom nagluhošću i gluhoćom iznimno ovisi o iskorištavanju i najmanjih ostataka sluha te o pravovremenoj i stručnoj rehabilitaciji.

Govorni deficiti u djece s oštećenjem sluha obuhvaćaju različite govorno-jezične aspekte, a ovisno o težini, vrsti i vremenu oštećenja mogu podrazumijevati otežanu artikulaciju i nepravilnu intonaciju, siromašan leksik, dis-/agramatičnost, jednostavnost, kratkoću i rigidnost rečenica koja su najčešće nepotpune (često se sastoje od niza poredanih imenica i ponekoga glagola, dok se ostale riječi rjeđe koriste) s otežanom upotrebom zamjenica i glagolskih vremena te s neodgovarajućom uporabom gramatičkih morfema, odnosno padežnih nastavaka (Kuzmanović Jurčević 2011).¹¹⁰ Pritom djeca pokazuju poteškoće u automatskoj primjeni jezičnih pravila, i to osobito u vezi s novim i nepoznatim riječima, a teškoće u usvajanju padežnoga sustava izravno su povezane s nesročnošću, odnosno problemima s kongruencijom (Dulčić i dr. 2012: 35).

¹¹⁰ Problemi s intonacijom, odnosno procesiranjem prozodijskih informacija (kao suprasegmentalne razine govora) utječu i na sintaktičko procesiranje s obzirom na to da prozodijske cjeline u vezanome govoru pouzdano označavaju granice sintaktičkih cjelina (Dulčić i dr. 2012: 36). (Autoričina se tvrdnja odnosi na jezično-govorne poremećaje općenito, odnosno na one deficite u govoru koji ne moraju biti uzrokovani oštećenjem sluha, no prikladno je taj podatak povezati s ovim poglavljem s obzirom na to da se prozodija, odnosno intonacija prije svega usvaja slušanjem te zajedno s ritmom čini temelj slušanja i govora.) Poveznica intonacija – sintaksa potvrđuje iznimnu povezanost slušanja – govora – jezika, odnosno oralno-glasovnog govora s usvajanjem jezičnoga sustava.

Budući da će se ovaj rad u svojem istraživačkom dijelu baviti govorno-jezičnim deficitima djece s oštećenjem sluha u dvama dobnim rasponima, valja spomenuti rezultate pojedinih istraživanja koja su ispitala te deficite u hrvatskome jeziku te u približno istim dječjim životnim dobima, i to ponajviše s obzirom na morfosintaksu. S obzirom na težinu oštećenja sva navedena istraživanja odnose se na djecu s teškom nagluhošću ili gluhoćom (osim ako nije drugačije naznačeno).

Mustać (1983) izvještava da su djeca s oštećenjem sluha u rasponu 7,5 – 8,5 godina u testovima *verbalne ekspresije*, koji podrazumijevaju ispitivanje djetetove sposobnosti samostalnoga oralno-glasovnog izražavanja u vezi s poznatim predmetima,¹¹¹ pokazala znatno slabije rezultate od djece uredna sluha, pri čemu su djeca s oštećenjem sluha uspjela prepoznati predmete i imenovati ih, ali su bitno zaostajala u funkcionalnome opisu predmeta od kontrolne skupine (Mustać 1983: 134–135).¹¹² Razlike u rezultatima između dviju skupina djece bile su pak najuočljivije u podtestu *gramatičko dopunjavanje* (isto: 134), koji za razliku od testa verbalne ekspresije ne podrazumijeva slobodu u strukturiranju odgovora, već se od djeteta u njemu očekuje jedan određeni odgovor čija forma gramatički zadovoljava ostatak zadane strukture (npr. *Ovo je krevet, a ovo su dva _____ (kreveta)*) (isto: 132).

U okviru usvajanja hrvatskoga govorno-jezičnoga sustava djeca s oštećenjem sluha osobito imaju poteškoća s morfosintaksom, pa je tako Pribanić (2007) kod djece sa slušnim oštećenjem koja su polaznici od trećega do osmog razreda osnovne škole (raspona približno 9 – 14 godina) ispitala obradu zahtjevnijih morfosintaktičkih struktura – neuobičajena poretka riječi u rečenici.^{113, 114} Njezini su rezultati pokazali da se pri interpretaciji takvih rečeničnih struktura gotovo sva djeca s oštećenjem sluha vode uobičajenim poretkom riječi u rečenici, odnosno da prvu riječ uvijek shvaćaju kao vršitelja radnje, agensa: to stoga „ukazuje na teškoće koje ta djeca imaju u dekodiranju gramatički složenih sekvenci“ (Pribanić 2007: 55).¹¹⁵ Značajno je

¹¹¹ Djetetu je zasebno prezentirano pet poznatih predmeta zajedno s uputom *Reci mi sve o tome* (Mustać 1983: 132).

¹¹² Funkcionalni opis predmeta u okviru samostalnoga oralno-glasovnog izražavanja ne podrazumijeva samo imenovanje predmeta, odnosno njegova oblika, dijelova, funkcije i sl., nego uključuje i složeniji proces konstruiranja rečenice i postavljanja svih njezinih elemenata u odgovarajuće odnose.

¹¹³ U hrvatskome jeziku pod neuobičajenim poretkom smatra se svaki poredak koji odstupa od poretka SVO (subjekt – predikat – objekt).

¹¹⁴ Navedeno se istraživanje odnosilo na receptivno jezično znanje, odnosno na dječju sposobnost razumijevanja i tumačenja morfosintaktičkih struktura.

¹¹⁵ Istraživanje razumijevanja neuobičajena poretka riječi u rečenicama u hrvatskome jeziku blisko je istraživanjima koja su ispitala sposobnosti razumijevanja i produkcije pasivnih rečenica u engleskome jeziku: ona su pokazala da se i u djece uredna sluha te sposobnosti razvijaju dosta kasno, odnosno da djeca od tri godine pasivne rečenice još uvijek shvaćaju kao aktivne (pridajući prvome članu značenje agensa), dok se tek oko polaska

primijetiti da ne samo da se navedeni rezultati odnose na poteškoće s gramatičkim dekodiranjem nego upućuju i na nerazdvojivu prirodu sintaktičko-semantičkih odnosa koji su djeci s oštećenjem sluha sami po sebi problematični: kako bi se dekodirale kakve gramatičke strukture, potrebno je ne samo razumjeti značenje njezinih pojedinih dijelova nego i smisao njihove kombinacije jer „načini kombiniranja sami po sebi nose značenja“ (Van Valin 2001, prema Raffaelli 2015: 245).^{116, 117}

S druge strane poteškoće u usvajanju morfosintakse očituju se i na razini usvojenosti padežnoga sustava – padež označuje morfološku kategoriju kojom se izriču različiti odnosi značenja riječi prema sadržaju cjelokupne rečenice (što podrazumijeva i njegovu semantičku ulogu), a upravo padežni nastavci kojima se ti odnosi ostvaruju veoma su problematični djeci s oštećenjem sluha s obzirom na to da se najbolje usvajaju auditivnim putem (Pribanić 1991: 11). Za razliku od djece uredna sluha koja spontano i bez eksplicitnoga učenja svladavaju padežni sustav u svojem materinskom jeziku do otprilike četvrte ili pete godine života (isto: 11), istraživanje provedeno na djeci s oštećenjem sluha u rasponu od 12 do 15 godina pokazalo je da kod njih postoje značajne poteškoće u odabiru odgovarajućeg padežnog nastavka i unutar prijedložno-padežnih izraza i izvan njih.¹¹⁸ Tako je primjerice većina djece u istraživanju zbog analogije prema rečenici *Pišem olovkom* napisalo i *Pišem pismom*, a isto je tako u konstrukciji u kojoj statična oznaka mjesta uvjetuje upotrebu prijedložno-padežnoga izraza u lokativu (*U školi ima mnogo učenika*) većina ispitanika odabrala pogrešan gramatički morfem, dok je znatno manji broj pogrešaka uočen u konstrukciji *Ja volim ići u školu* u kojoj se nalazi akuzativ kao oznaka prodiranja ili ulaženja, a u kojoj u okviru prijedložno-padežnoga izraza gramatički morfem formalno odgovara prethodećemu prijedlogu (isto: 14).^{119, 120} Ipak, istraživanje je pokazalo i to

u školu te prvotne teškoće prevladavaju; međutim kod djece s oštećenjem sluha nerazumijevanje i nepravilno korištenje tih konstrukcija perzistira do dobi od 14 godina (Fraser i dr. 1963, prema Pribanić 2007: 56).

¹¹⁶ Značenje rečenice kao konstrukcije nije jednako zbroju značenja njezinih dijelova, a po tome su geštaltističkome pristupu karakteristične konstrukcijske gramatike o kojima je bilo riječi u poglavlju *Konstrukcijska i kognitivna gramatika*.

¹¹⁷ Poteškoće u sintaktičko-semantičkome razumijevanju rečeničnih struktura može se potkrijepiti i činjenicom da ispitivana djeca s oštećenjem sluha kojoj su prezentirane rečenice koje su besmislene i nemaju veze sa stvarnošću na takve rečenice nisu reagirala ni na koji način, nego su ih doživjela kao sve ostale primjere rečenica; s druge strane predškolska djeca uredna sluha (dakle ona mlađa od djece u eksperimentalnoj skupini) u takvim su slučajevima pokazala čuđenje ili nevjericu (Pribanić 2007: 60). Pribanić (isto) zaključuje: „To može ukazivati na odnos gluhe djece prema govornom/pisanom jeziku koji kao da nije u dovoljnoj mjeri internaliziran, odnosno kao da jezik stoji s jedne strane, a gluho dijete s druge, a među njima postoje vrlo labave i neznčajne veze.“

¹¹⁸ U tome istraživanju težina naglušnosti djece s oštećenjem sluha nije specificirana, već se samo navodi kako se radi o nagluhoj i gluhoj djeci.

¹¹⁹ Budući da po učestalosti korištenja akuzativ nakon nominativa u govoru općenito zauzima drugo mjesto (Pribanić 1991: 14), prijedložno-padežne izraze *u + [im. ž. r. jd.]*-u djeca češće čuju, pa time i lakše primjenjuju u vlastitoj uporabi.

¹²⁰ Djeca s oštećenjem sluha također su značajno griješila u rečenici *Stablo raste u šumi* pišući *Stabla raste u šumi* (Pribanić 1991: 14). Dakle na temelju dosadašnjega slušnog i govornog iskustva (u kojemu se uvriježila

da je razina vladanja padežnim sustavom također značajno ovisna o stupnju oštećenja sluha, jer je na pojedinim zadacima postojala bitna razlika u rezultatima između gluhe i nagluhe djece (isto: 11).

Za razvoj morfosintaktičkih vještina u djece s teškim oštećenjima sluha ključnom se pokazala upravo rana implantacija umjetne pužnice (Hrastinski, Pribanić i Mrvica 2019: 3). Međutim premda ugradnja umjetne pužnice gluhoj djeci daje podlogu za razvoj slušanja i temelj za razvoj jezičnih sposobnosti omogućujući im pristup zvuku,

„Neka djeca s kohlearnim implantatom uspiju razviti prikladne jezične vještine za dob, ali mnoga druga, čak i ona implantirana u vrlo ranoj dobi, često značajno zaostaju za čujućim vršnjacima u jezičnim sposobnostima, a posljedično i u pismenosti te akademskim postignućima.“ (Diaz i dr. 2019; Holt i dr. 2012, prema Hrastinski, Pribanić i Mrvica 2019: 6).

Iako se te jezične sposobnosti djece s umjetnom pužnicom razlikuju od djece uredna sluha i s obzirom na rječnik i gramatiku, istraživanja pokazuju da su razlike upravo u morfosintaksi kod gluhe djece u usporedbi s djecom uredna sluha (i to s obzirom na proizvođenje kraćih, šturijih rečenica s manje funkcionalnih riječi) veće nego odstupanja u rječniku (Caselli i dr. 2012; Duchesne i dr. 2010, prema Hrastinski, Pribanić i Mrvica 2019: 3). Istraživanje koje su provele Hrastinski, Pribanić i Mrvica (2019) na djeci oštećena sluha s umjetnom pužnicom u dobi od trećega do osmog razreda osnovne škole (načelno u rasponu od 9 do 14 godina) koje je ispitalo receptivne jezične sposobnosti, s jedne strane receptivni rječnik i s druge razumijevanje gramatike, pokazalo je također da su rezultati eksperimentalne skupine (djece s oštećenjem sluha) lošiji u usporedbi s kontrolnom skupinom (čujućim vršnjacima) (Hrastinski, Pribanić i Mrvica 2019: 1). No dok su rezultati gluhih ispitanika u testu receptivnoga rječnika usporedivi s rezultatima mlađe čujuće djece s kojom su ispitanici eksperimentalne skupine jednaki po slušnoj dobi, rezultati testa razumijevanja gramatike i dalje pokazuju lošije stanje – što je pokazatelj da morfosintaktičke poteškoće „perzistiraju dugo u ovoj populaciji i više su otporne na logopedsku intervenciju“ (isto: 5).¹²¹

konstrukcija *Stabla rastu u šumi*) koje je povezano i s enciklopedijskim znanjem – jer u šumi jamačno ne raste samo jedno stablo, već više njih, što i čini šumu šumom – ta djeca u obzir nisu uzela nastavak rečenice i oblik koji je potreban da bi se zadovoljila gramatička struktura, što zasigurno upućuje na teškoće u vladanju gramatičkim sustavom, odnosno morfosintaksom.

¹²¹ Prema Hrastinski, Pribanić i Mrvici (2019: 5) zadaci koje su sva djeca s oštećenjem sluha u standardiziranome testu razumijevanja gramatike riješila ispravno odnose se na jednostavne dvočlane rečenice (npr. *Ovca trči*), rečenice s negacijom (*Čovjek ne sjedi*) i rečenice u kojima se ispituje glagolski vid (*Majka je popila vodu*). Ispitanici su imali poteškoća i griješili u rečenicama s prijedlozima *na* i *u* (*Šalica je u kutiji*), tročlanim rečenicama (*Pas leži na stolu*) i rečenicama s komparacijom (*Mačka je veća od lopte*). Još veći broj pogrešaka pojavio se kod

Konačno, potreba za istraživanjima morfosintaktičkoga, odnosno sintaktičko-semantičkoga aspekta govora i jezika djece s oštećenjem sluha i poteškoćama u slušanju ogleda se ponajprije u činjenici da je hrvatski jezik morfosintaktički kompleksan jezik te da djeca s oštećenjem sluha pokazuju poteškoće upravo na toj razini više nego na ostalim jezičnim razinama i s druge strane u nedovoljnoj istraženosti toga područja specifično iz perspektive govorno-jezične produkcije.

S obzirom na to da sluh među ostalim osjetilima sudjeluje u spaciocepcijskome slušanju, odnosno u čovjekovoj percepciji prostora u okviru sustava spaciocepcije, a njegovo iskustvo prostora predstavlja nezamjenjiv temelj konceptualizacije, podlogu na kojoj izrastaju prvi pojmovi, ali i prve izgovorene riječi u jeziku u kojemu će kategorija prostora zauzimati središnju ulogu – i jeziku koji na putu od iskustva prostora do razumijevanja apstraktnih, logički kompleksnih značenja (i do baratanja tim značenjima) stoji kao posrednik – sljedeći, istraživački dio ovoga diplomskog rada bavit će se upravo povezanošću spaciocepcijskoga razumijevanja prostora s govorno-jezičnim razvojem u djece s oštećenjem sluha i poteškoćama u slušanju, i to upravo promatrajući razinu iskazivanja sintaktičko-semantičkih odnosa. Prostor koji se u jeziku nadaje kao *semantička* kategorija koja metaforički uvjetuje mnoge druge te kao jedna od *strukturno* najrazvijenijih jezičnih kategorija – koja se zbog svoje iskustvene i konceptualne primarnosti među prvima usvaja – predstavlja dakle idealnu osnovu za promatranje veze sposobnosti sintaktičko-semantičke produkcije, slušanja i konceptualizacije uopće.

13. Cilj istraživanja i istraživačka pitanja

Cilj je rada protumačiti potencijalne poteškoće u konceptualizaciji i jezičnome kodiranju prostora u djece s oštećenjem sluha u okviru njihove sposobnosti govorno-jezičnoga

četveročlanih rečenica (*Ovca vidi šalicu i knjigu*), a najviše teškoća uočilo se u rečenicama s neuobičajenim poretkom riječi (*Kravu lovi djevojčica*), rečenicama s iskazivanjem izravnoga anaforičkog odnosa (*Mačka gleda u konja i trči*), onima sa zamjenicama u jednini i množini (*Oni ga gledaju*) i naposljetku u atributnim odnosnim rečenicama (*Čovjek koji sjedi gleda psa*) i rečenicama s naknadnom izmjenom subjekta (*Slon koji nosi dječaka je velik*). Korisno je primijetiti da se teškoće (i to u razumijevanju, ne u produkciji rečenica) pojavljuju onda kad se u strukturu uvedu prijedlozi kao konkretizatori odnosa između članova uključenih u neku radnju, odnosno egzistencijalnu predikaciju (pa i onda kad se ti prijedlozi koriste u metaforičkim ekstenzijama, poput primjera s komparacijom), a te se teškoće intenziviraju kako se struktura usložnjava i gramatički (kvantitativno i kvalitativno), ali i semantički – uvođenjem apstraktnijih elemenata poput zamjenica te anaforičkih i atributnih odnosa.

strukturiranja,¹²² što u prvome redu podrazumijeva povezivanje jezičnih jedinica u višečlane strukture (rečenicu i tekst), razumijevanje i izražavanje različitih vrsta značenja: onih dimenzionalnih – ponajprije prostornih – te iz njih izvedenih logički složenijih odnosa i značenja poput posvojnih, uzročnih, posljedičnih i sl.

S obzirom na navedeni cilj, ali i s obzirom na već potvrđenu pretpostavku da između djece sa slušnim deficitima i djece bez slušnih deficita načelno postoje razlike u jezičnoj produkciji i recepciji, postavljaju se tri glavna istraživačka pitanja ovoga rada:

- 1) postoje li u djece s oštećenjem sluha i poteškoćama u slušanju u odnosu na djecu uredna sluha i govorno-jezičnoga razvoja odstupanja i u složenosti produciranih govornih struktura, i u razumijevanju i izražavanju prostornih, ali i iz njih izvedenih složenijih logičko-jezičnih odnosa (prostornih metafora);
- 2) u kojoj su dobnoj skupini te u kojim istraživačkim parametrima navedenima pod 1) uočene razlike najvidljivije;
- 3) postoje li između djece sa slušnim deficitima u odnosu na djecu uredna sluha i govora odstupanja u općoj ovladanosti prostorom i kretanju u njemu i s druge strane u korištenju gesti i pokreta u svrhu (neverbalne) komunikacije.

14. Ispitanici

U istraživanju je sudjelovalo ukupno dvanaestero djece, koja su podijeljena u eksperimentalnu i kontrolnu skupinu. Eksperimentalna skupina obuhvaća šestero djece s oštećenjem sluha i poteškoćama u slušanju, od toga troje djece predškolske dobi (u rasponu 6–8 godina starosti) koja su polaznici Dječjega vrtića Poliklinike za rehabilitaciju slušanja i govora SUVAG u Zagrebu, i troje osnovnoškolske dobi (u rasponu 12–14 godina starosti) koja su polaznici Osnovne škole Poliklinike za rehabilitaciju slušanja i govora SUVAG u Zagrebu. U kontrolnoj skupini sudjelovalo je šestero djece uredna sluha te govorno-jezičnoga razvoja, od čega troje predškolske i troje osnovnoškolske dobi polaznika redovnoga predškolskog i osnovnoškolskog odgojno-obrazovnoga programa, i to u istim rasponima kronološke starosti kao za prvu i drugu podskupinu eksperimentalne grupe. Među ispitanicima nije bilo ograničenja

¹²² Strukturiranje u tome smislu ne odnosi se isključivo na sposobnost strukturiranja (slušanja) slušne poruke o kojoj je bilo riječi ranije u radu, već o cjelokupnoj sposobnosti produciranja (gramatički pravilnih) cjelovitih jezičnih struktura, i to na temelju njihova razumijevanja.

prema kriteriju spola, no zbog ograničenosti uzorka (i dostupnosti djece u uzorku) omjer je muške i ženske djece neravnomjeran u korist ženskih ispitanica. Kada se u analizi radi oprimjerivanja ili usporedbe budu navodili primjeri govornih iskaza pojedinih ispitanika, uz njih će se za govornika rabiti slovna oznaka, oznaka eksperimentalne ili kontrolne skupine u indeksu i kronološka dob ispitanika pri ispitivanju, npr. $N_E (7;2)$.¹²³ Termini koji će se za ispitanike u ovome radu koristiti u muškome rodu neutralni su i odnose se na djecu obaju spolova, odnosno njima se ne specificira spol pojedinoga ispitanika. Oznake svih ispitanika u kontrolnoj i u eksperimentalnoj skupini te njihova kronološka dob prikazani su u *Tablici 1*:

Tablica 1. Slovne oznake i kronološka dob ispitanika ^{124, 125}

	EKSPERIMENTALNA SKUPINA	KONTROLNA SKUPINA
predškolska podskupina	$T_E (6;5)$	$A_K (6;2)$
	$D_E (6;9)$	$V_K (6;4)$
	$V_E (8;0)$	$R_K (7;9)$
osnovnoškolska podskupina	$N_E (12;10)$	$D_K (12;5)$
	$M_E (14;0)$	$M_K (12;5)$
	$L_E (14;10)$	$L_K (12;5)$

Potrebno je napomenuti da eksperimentalna skupina ispitanika ne predstavlja koherentan uzorak s obzirom na težinu oštećenja sluha, služenje slušnim aparatom ili umjetnom pužnicom, kao i trajanje sudjelovanja u rehabilitaciji¹²⁶ te da i u jednoj i u drugoj skupini među ispitanicima

¹²³ U oznaci za kronološku dob prvi broj označava godine, a drugi broj mjeseca, odnosno drugi broj ne predstavlja decimalno mjesto. Tako npr. oznaka $N_E (7;2)$ označava da ispitanik eksperimentalne skupine ima sedam godina i dva mjeseca.

¹²⁴ Ispitanik pod oznakom $R_K (7;9)$ naveden je u tablici u kategoriji predškolske skupine ispitanika unatoč tome što dijete, koje je polaznik redovnog odgojno-obrazovnog sustava, pohađa prvi razred osnovne škole. To je učinjeno stoga što njegova kronološka dob odgovara kronološkoj dobi djece koja pripadaju istoj podskupini eksperimentalne skupine, a u kojoj zbog odgode polaska u osnovnu školu djeca pohađaju predškolski program i do osme godine.

¹²⁵ Sve troje djece osnovnoškolske podskupine u kontrolnoj skupini u trenutku je ispitivanja imalo dvanaest godina i pet mjeseci. Posljedica je to ograničenosti dostupnosti djece u uzorku, odnosno činjenice da su dvoje od navedenih ispitanika blizanci ($D_K (12;5)$ i $M_K (12;5)$), a da se dob trećega ispitanika ($L_K (12;5)$) slučajno podudarila s dobi tih ispitanika.

¹²⁶ Svi su ispitanici eksperimentalne skupine polaznici tzv. kompleksne rehabilitacije koja se provodi u specijaliziranome Dječjem vrtiću i Osnovnoj školi Poliklinike SUVAG, za razliku od ambulantne rehabilitacije koja se izvodi u vidu pojedinačnih sesija u Poliklinici, pri čemu je dijete integrirano u neku od redovnih predškolskih ili školskih ustanova. Kompleksna se rehabilitacija, koju pohađaju djeca s višestrukim oštećenjima (poteškoćama

postoje razlike i s obzirom na regionalne (dijalektalne) specifičnosti u jeziku, socioekonomski status i sl. Osim ako to za objašnjenje pojedinoga primjera govornog iskaza nije značajno, neće biti diferencijacije među ispitanicima ni u jednoj ni u drugoj skupini prema navedenim kriterijima, već će jedini relevantan kriterij u analizi biti prisutnost ili odsutnost oštećenja sluha, odnosno poteškoća u slušanju.

15. Materijali

Pri prikupljanju podataka u eksperimentalnoj i kontrolnoj skupini ispitanika koristile su se četiri didaktičke igre i tri lingvometodička predloška (dvije slikopriče i jedan kratak tekst bez slika). Didaktičke igre koje su bile namijenjene za ispitivanje predškolskih podskupina uključivale su 1) *memory* tablicu s pripadajućim karticama (*Prilog 1 i Prilog 2*) namijenjenim pridruživanju pojedinim elementima tablice (primjerice elementu pčele na tablici pridružuje se kartica meda, koja je izmiješana s ostalim karticama, a kartice se elementima na tablici pridružuju po principu *tko što daje, tko što jede, tko gdje živi* i sl.); 2) slikovnu priču na ploči (u *Prilogu 3*) (na temu *Maca u prirodi* ili *Obitelj na moru* i sl.) namijenjenu samostalnom imaginativnom opisivanju; 3) plutenu ploču s figuricama (životinja, biljaka i ljudi) (*Prilog 4*), koje se na nju smještaju pomoću čavlića i čekića; 4) ploče s prikazima prostorija (kupaonice ili spavaće sobe) te njima pripadajuće male pločice s prikazima istih prostorija u kojima što nedostaje te pločice s nedostajućim predmetima (*Prilog 5 i Prilog 6*).¹²⁷

Lingvometodički predlošci koji su korišteni pri ispitivanju osnovnoškolskih podskupina uključivali su 1) slikopriču *Prijateljstvo u proljeće* (*Prilog 7*) koja se sastoji od nekoliko rečenica i odvojenih slika, odnosno slike se djetetu prilažu odvojeno od teksta koji se čita; 2) slikopriču *Čarobna lampa* (*Prilog 8*) u kojoj su slike od teksta odvojene kao u 1) i 3) kratak tekst *Luka u Danskoj* (*Prilog 9*) bez pripadajućih slika.¹²⁸

i slušanja i razumijevanja i strukturiranja, odnosno izražavanja), nakon SUVAG-ova vrtića ne mora, ali može (s obzirom na potrebe) nastaviti i u osnovnoj školi.

¹²⁷ Svi su dijelovi didaktičkih igara koji su se pri ispitivanju eksperimentalne skupine nalazili na (drvenim) pločama tijekom ispitivanja kontrolne skupine zamijenjeni papirnatim, odnosno kartonskim ekvivalentima. Primjerice umjesto plutene ploče, figurica, čekića i čavlića, koji su korišteni pri prikupljanju podataka u eksperimentalnoj skupini (kad je didaktička igra s originalnim dijelovima bila dostupna u Poliklinici SUVAG), kod prikupljanja podataka u kontrolnoj skupini korišten je papir A4 formata kao podloga za smještanje likova otisnutih na kartonu koji su se na papir lijepili ljepljivom prozirnom vrpcom.

¹²⁸ Slikopriču *Prijateljstvo u proljeće* oblikovala je Iva Petermanec za potrebe kolegija *Metodika individualnog pristupa rehabilitaciji slušanja i govora*, na kojemu je autorica ovoga diplomskog rada prikupljala podatke od eksperimentalne skupine. Tu joj je slikopriču, koju je autorica ponešto modificirala, I. Petermanec ustupila u svrhu ispitivanja kontrolne skupine, na čemu joj je zahvalna. Tekst *Luka u Danskoj* također je modificirana priča preuzeta

Mobilna aplikacija *Voice Recorder* korištena je kao pomoćno sredstvo u postupku audiosnimanja kontrolne skupine ispitanika.

16. Metode prikupljanja i obrade podataka

16. 1. Metode prikupljanja podataka

Prikupljanje podataka u ovome istraživanju odnosilo se u prvome redu na bilježenje produciranih govornih iskaza navedenih ispitanika u eksperimentalnoj i kontrolnoj skupini, ali posredno i na bilježenje njihova razumijevanja teme razgovora, uputa ili pitanja te zapažanja o njihovoj neverbalnoj komunikaciji, prije svega o gestama i pokretima tijela.

Podaci eksperimentalne skupine ispitanika (djece s oštećenjem sluha i problemima u slušanju) prikupljeni su metodom opservacije, u vidu pisanih studentskih bilješki tijekom hospitalizacija na kolegiju *Metodika individualnog pristupa rehabilitaciji slušanja i govora* (nositeljice doc. dr. sc. Arnalde Dobrić) u Dječjem vrtiću Poliklinike SUVAG i Osnovnoj školi Poliklinike SUVAG u akademskoj godini 2021/2022. Podaci su prikupljeni na temelju (u manjoj mjeri) spontanoga i (većinom) vođenog razgovora tijekom korištenja materijala – didaktičkih igara i (sliko)priča.

Didaktička igra s *memory* pločama i karticama (*Prilog 1 i 2*) uključivala je postavljanje pitanja poput *Tko/što je to?, Što daje X/ Gdje X živi?* te okretanje kartica uz pitanje *Koga/čega nema?*; slikovnim pričama na ploči (*Prilog 3*) koristilo se za poticanje samostalnoga opisivanja prizora cjelovitim strukturama (koje uključuju i predikaciju i kodiranje subjekta te objekta, npr. *Maca pije mlijeko*); igra na ploči s figuricama, čavlicima i čekićem (*Prilog 4*) provodila se ispitivačevim zadavanjem uputa djetetu za pozicioniranje određene figurice na određeni dio ploče (npr. *Žutu patku stavi u sredinu*), postavljanjem pitanja o smještaju figurice (*Gdje je X?*) i navođenjem djeteta na samostalno zadavanje uputa ispitivaču;¹²⁹ prikazima se prostorija na ploči (*Prilog 5 i 6*) koristilo u svrhu opisivanja prostora, predmeta i/ili subjekata u njima (postavljanjem općenitog pitanja *Što sve vidiš u sobi?* ili konkretnijih *Tko/što je ovo?, Gdje je X?*), dok su se male pločice prostorija koristile za uočavanje nedostajućih predmeta (i

s internetske stranice (<https://hr.izzi.digital/DOS/13817/20999.html>, pristupljeno 11. travnja 2023), odnosno izvorno iz časopisa *Modra lasta* (2019, br. 8).

¹²⁹ Varijacija te didaktičke igre uključivala je igru pogađanja u kojoj ispitivač ili dijete zatvore oči, drugi sudionik igre odabire figuricu i smješta ju na ploču, a prvi sudionik pogađa o kojoj je figurici riječ i kamo je ona postavljena postavljanjem pitanja tipa *Je li to životinja?, Koliko ima nogu?, Gdje životinja živi?, Je li X pored Y?* i sl. Tom se varijacijom igre između ostaloga u rehabilitacijskoj sesiji vježbalo strukturiranje upitnih konstrukcija.

strukturiranje genitivnih konstrukcija tipa *Nema kreveta*), a male pločice nedostajućih predmeta služile su za postavljanje na veliku ploču (po uputama ili bez njih) i odgovaranje na pitanje *Kamo si stavio/stavila X?*. Pri ispitivanju osnovnoškolske podskupine ispitanika slikopriča *Prijateljstvo u proljeće* (Prilog 7) obrađivana je vođenim razgovorom o temi proljeća (djetetu su postavljena pitanja tipa *Kad počinje proljeće?*, *Kakva je priroda u proljeće?* i sl.), a zatim metodom čitanja teksta (dijete tekst samo sluša, a nema ga pred sobom). Pritom su djetetu prezentirane popratne slike za svaki dio teksta, a nakon čitanja pojedinoga ulomka postavljana su mu pitanja o njegovu sadržaju, čime ga se navodilo na samostalno prepričavanje. Slikopriča *Čarobna lampa* (Prilog 8) obrađivana je na isti način kao i prethodna, uz uvodni razgovor o naslovnoj sintagmi. Priči *Luka u Danskoj* (Prilog 9) prethodio je vođeni razgovor o tijeku školovanja u Hrvatskoj, a zatim je svaki ulomak koji je djetetu pročitao bio obrađen potpitanjima o njegovu sadržaju, no bez popratnih slika.¹³⁰ Dopuštenje za korištenje svih navedenih bilješki o govornim iskazima djece u eksperimentalnoj skupini dobiveno je u svrhu istraživanja za izradu ovoga diplomskog rada od Etičkoga povjerenstva Poliklinike SUVAG, kao i od roditelja/skrbnika djece čiji će govorni iskazi biti uključeni u istraživanje.

Djeca uredna slušnog i govorno-jezičnoga razvoja, polaznici redovnih predškolskih i osnovnoškolskih ustanova, ispitana su na temelju privatnoga kontakta autorice, tj. izvan konkretnoga vrtića ili škole, i to uz pisanu informiranu suglasnost roditelja/skrbnika djece te uz dopuštenje Etičkoga povjerenstva Odsjeka za fonetiku Filozofskoga fakulteta u Zagrebu. Podaci te kontrolne skupine ispitanika prikupljeni su metodom opservacije (u vidu pisanih bilješki) uz audiosnimanje, i to također na temelju istih materijala, odnosno provođenjem istih didaktičkih igara kao i u eksperimentalnoj skupini (metodom slobodnoga i vođenoga razgovora, a što uključuje opisivanje prizora, odgovaranje na pitanja o prizoru/igri te izvršavanje uputa o smještanju određenoga elementa igre u prostor (i u odnos prema drugim elementima igre)) i s druge strane obrađivanjem istih (sliko)priča (metodama slobodnoga i vođenog razgovora, što uključuje metodu čitanja (slušanja) teksta, odgovaranje na pitanja o tekstu i prepričavanje njegova sadržaja). Drugim riječima, način prikupljanja podataka kontrolne skupine metodološki se, s obzirom na materijale, aktivnosti i metode, u najvećoj mjeri (u kojoj je to

¹³⁰ Kako je u svim zadacima na kojima su se temeljila ispitivanja riječ o poticanju (polu)slobodnoga strukturiranja (verbalne ekspresije), u ovome dijelu naznačeni su samo *tipovi* najčešćih pitanja ili uputa korišteni u razgovoru, a pojedinačne su upute i pojedinačna pitanja od ispitanika do ispitanika mogli varirati s obzirom na djetetovu koncentraciju, interese, stvarni trenutni kontekst, situaciju itd.

moguće) podudara s prikupljanjem podataka eksperimentalne skupine ispitanika koje je provedeno prvo.¹³¹

16. 2. Metode obrade podataka

Svi su govorni iskazi ispitanika kontrolne skupine, koji su prikupljeni audiosnimanjem, ručno transkribirani.¹³² Svi su objedinjeni podaci – pisane bilješke o produciranim govornim iskazima, sposobnostima razumijevanja i gestama te pokretima ispitanika u eksperimentalnoj te transkripti govornih iskaza ispitanika u kontrolnoj skupini, uz pisane bilješke o njihovim sposobnostima jezičnoga razumijevanja te neverbalnoj komunikaciji – usporedno analizirani između kontrolne i eksperimentalne skupine, i to kvalitativnom, deskriptivnom metodom.

Kako bi se istraživanjem došlo do odgovora na postavljena istraživačka pitanja, analiza je iskaza podijeljena na pet podgrupa istraživačkih parametara:

- 1) načine izražavanja prostornih značenja u govornoj produkciji, što uključuje ukupni broj iskazanih prostornih značenja i raznolikost njihovih tipova te vrste sintaktičkih oblika kojima se ona iskazuju (njihovu gramatičku ovjerenost i složenost);
- 2) načine izražavanja neprostornih značenja koja se mogu tumačiti u vidu prostornih metafora u govornoj produkciji, što podrazumijeva s jedne strane ukupni broj i s druge raznolikost tipova prostornih metafora, a onda i načine njihova sintaktičkog iskazivanja (prema gramatičkoj ovjerenosti i složenosti);¹³³

¹³¹ Metodološke se razlike između prikupljanja podataka u eksperimentalnoj i u kontrolnoj skupini ispitanika svode na to da neki materijali, koji su samo rubno bili korišteni u Poliklinici SUVAG, zbog (ne)dostupnosti nisu mogli biti korišteni i u ispitivanju kontrolne skupine. Iako je u poglavlju *Materijali* navedeno sedam glavnih materijala (četiri didaktičke igre za predškolske skupine i tri (sliko)priče za osnovnoškolske skupine) koji su bili upotrijebljeni u ispitivanju eksperimentalne skupine, onda kad se kod pojedinoga primjera govornog iskaza u analizi bude radilo o drugačijoj inačici igre ili drugačijoj priči koja je u Poliklinici korištena (npr. *memory* ploča *tko što jede* umjesto *tko što daje* i sl.), to će biti naznačeno.

¹³² Važno je napomenuti da su napravljeni transkripti izričaja, odnosno iskaza, a ne fonetski transkripti, koji za cilj ovoga istraživanja nisu bili potrebni s obzirom na to da je njegovo središte interesa iskazivanje sintaktičko-semantičkih odnosa u okviru konstruiranja govorno-jezičnih struktura.

¹³³ Izražavanje dimenzionalnih (u prvome redu prostornih) i nedimenzionalnih značenja analiziralo se između ostaloga pomoću tumačenja značenja hrvatskih prijedloga u doktorskoj disertaciji D. Matovca (2013) te pomoću popisa njihovih značenja u Silić i Pranjaković (2005: 245–250). Premda se popis i tumačenja izvorno odnose na značenja prijedloga, značajno je primijetiti da se dimenzionalna i nedimenzionalna značenja realiziraju ne samo u okviru prijedložno-padežnih izraza nego i na razini rečenice općenito – jer prijedlozi nikad ne stoje sami i u komunikaciji se nikad ne pojavljuju izolirano – stoga su navedeni popisi prikladni i za opću sintaktičko-semantičku analizu (ne)dimenzionalnih značenja.

3) složenost (višečlanost) producirane govorne strukture, pri čemu se analizira broj sintaktičkih članova iskaza, njihova složenost¹³⁴ te gramatička ovjerenost čitave strukture, uz ukupnu frekventnost korištenja pojedinih gramatičkih struktura;

4) razumijevanje prostornih i razumijevanje neprostornih značenja, pri čemu se u didaktičkim igrama analiziraju broj i kontekst ispravno izvršenih uputa, a u tekstovima broj i kontekst točnih odgovora na pitanja kojima se provjerava razumijevanje;

5) oblike neverbalne komunikacije u vidu gesta i pokreta, što uključuje promatranje djetetovih pokreta izvan komunikacije, koji upućuju na opću ovladanost prostorom, i onih u svrhu neverbalne komunikacije (primarno geste i mimike), za koje se promatra koriste li se uz verbalna sredstva komunikacije ili umjesto njih te koliko često.

Svi prikupljeni i transkribirani iskazi analizirani su prema svih pet istraživačkih parametara, a onda su primjeri iskaza koji su reprezentativni za određeni parametar svrstani u jednu od pet podgrupa (koje su u daljnjem tekstu označene zasebnim poglavljima). Budući da je unutar jednoga iskaza često ostvareno više različitih istraživačkih parametara, u opimjerivanju rezultata analize moguće je da se isti iskaz koristi u više različitih podgrupa (poglavljia).¹³⁵ Do zaključaka svojstvenih čitavu uzorku ispitanika dolazilo se induktivnom metodom, i to u svakoj od pet podgrupa (prema pet istraživačkih parametara) zasebno uz usporedbu kontrolne i eksperimentalne skupine u toj podgrupi.

17. Rezultati i rasprava

Kako bi potencijalni odgovor na drugo istraživačko pitanje (vezano uz dobnu skupinu u kojoj su razlike između eksperimentalne i kontrolne skupine značajnije) bio jasniji, prvi dio analize odnosi se na usporedbu navedenih parametara između predškolske eksperimentalne i predškolske kontrolne skupine, a drugi je dio analize posvećen usporedbi osnovnoškolske eksperimentalne i osnovnoškolske kontrolne skupine.

¹³⁴ Primjerice je li kod iskazivanja predikata riječ o jednostavnim ili o (višestruko)složenim glagolskim predikatima, dekomponiranim imenskim predikatima itd.

¹³⁵ S obzirom na to da će se isti iskazi koristiti više puta (u opimjerivanju različitih rezultata ili zaključaka), ponekad oni neće biti poredani linearno.

17. 1. Predškolska dobna skupina

17. 1. 1. Izražavanje prostornih značenja

17. 1. 1. 1. Razvedenost tipova iskazanih prostornih značenja i gramatička ovjerenost njihovih struktura

Eksperimentalna skupina ispitanika pokazala je odstupanja od kontrolne skupine u prvome redu po ograničenijemu broju tipova izraženih prostornih značenja (1–8), pri čemu je primijećeno kako djeca s oštećenjem sluha i poteškoćama u slušanju izriču prostorne odnose koji su načelno ograničeni na odnos (statične) smještenosti objekata u prostoru (1–3) ili odnos približavanja (4–7), dok ni u jednom iskazu nisu kodirali primjerice odnos ablativnosti (udaljavanja) ili različite, posebno nijansirane vrste lokalnosti (podtipove supra-, sublokalnosti itd.). To se može objasniti konceptualnom istaknutošću kretanja naprijed ili opće smještenosti u prostoru, što je potaknuto ljudskim iskustvom prebivanja u prostoru,¹³⁶ čime se potvrđuje postavka kako način na koji koristimo jezik zrcali konceptualne strukture koje proizlaze iz tjelesnoga iskustva u prostoru (Geld 2006). Takva uska poveznica između prostora i jezika može se smatrati osobito vidljivom u djece s oštećenjem sluha stoga što im prostor predstavlja bitan situacijski kontekst, odnosno konkretnu pozadinu kao pomoć apstraktnoj jezičnoj komunikaciji, pa se tako jezično komunicira o onomu što je situacijski bitno i obavijesno u prostoru (a onda i konceptualizirano), a to je, kako je naznačeno, kretanje naprijed ili opća smještenost (lokativnost) te puno manje druge vrste prostornih odnosa.

- (1) DE: [*Papuče su*] **na tepiha**.¹³⁷ (supralokalnost)
- (2) DE: [*Žuta je mama*] **ispod ovce**. (sublokalnost)
- (3) DE: *Narančasta mačka je u sredinu*. (intralokalnost)
- (4) TE: *Stavila sam [ga] sad na stol*. (supralokalna adlativnost)
- (5) DE: [*Stavila sam pločicu*] **ispod stolice**.¹³⁸ (sublokalna adlativnost)

¹³⁶ Čovjek instinktivno gleda i kreće se naprijed, a ne nazad, što konceptualno odgovara približavanju, a ne udaljavanju, pa tako i približavanje koje je sadržano u značenju adlativnosti ima kognitivnu prednost (Matovac 2013: 175).

¹³⁷ U uglatim su zagradama u analizi predloženi oni dijelovi kategorijalno-gramatičkoga ustrojstva rečenice koji su na komunikacijsko-obavijesnom planu iskaza ispitanika elidirani s obzirom na kontekst. U primjeru (1) to primjerice znači da je ispitaniku bilo postavljeno pitanje *Gdje su papuče?*, na što on odgovara izrazom *na tepiha*.

¹³⁸ Premda Pranjković (2009) navodi da je genitiv s obzirom na direktivnost i nedirektivnost neutralan padež te da s obzirom na *prijedloge* uz koje dolazi može kodirati direktivna ili nedirektivna značenja (pri čemu za primjer direktivnoga, perlativnog značenja uzima konstrukciju *Voziti se pokraj škole*, a nedirektivnoga značenja *Igrati se ispred škole*), još jednom valja napomenuti da direktivno ili nedirektivno tumačenje kakva izraza u kojemu se

(6) V_E: *Stavi [mačku] u desni kut.* (intralokalna adlativnost)

(7) V_E: *Stavi [ovcu] pokraj crni stablo.* (adlokalkalna adlativnost)

(8) T_E: *Ne može auto ići po tu!*¹³⁹ (supralokalna perlativnost)

Iako adverbijalne dopune (u vidu prijedložno-padežnih izraza) i glagolski predikati predstavljaju temeljnu strukturu kojom se spomenuta skupina služi u izražavanju prostornih odnosa (u svim primjerima (1–8)), ti ispitanici često produciraju gramatički neovjerene strukture, i to 1) s obzirom na mnoge supstitucije i poteškoće u konstruiranju prijedložno-padežnih izraza u funkciji adverbijalnih dopuna ((1), (3), (7), (8)), i 2) s obzirom na potpuna elidiranja glagola u službi predikata (13–16), što odgovara nalazima dosadašnjih istraživanja jezične produkcije djece s oštećenjem sluha s obzirom na osobite teškoće u gramatičkome kodiranju (Mustać 1983), a osobito kodiranju padeža (Pribanić 1991). Kao prvo, zamijećena je naime visoka čestoća nepodudaranja gramatičkoga morfema nominalne (imeničke) sastavnice s prijedlogom s kojim, s obzirom na predikat, on kodira kakav prostorni odnos, o čemu u vidu disgramatičnosti (zbog neodgovarajuće uporabe gramatičkih morfema) govori i Kuzmanović Jurčević (2011). Premda se nepodudaranje gramatičkih morfema (oznake padeža na imeničkoj sastavnici) i prijedloga u prijedložno-padežnim izrazima kod eksperimentalne skupine ispitanika inače može pripisati činjenici da su govorno ti dijelovi iskaza najmanje istaknuti s obzirom na (ne)naglašenost (odnosno s obzirom na to da se naglasak u hrvatskome jeziku nikad ne nalazi na posljednjemu slogu, na kojemu se nalazi gramatički morfem), pa ih djeca s oštećenjem sluha načelno i najmanje slušno percipiraju – a padežni se oblici najbolje usvajaju upravo auditivnim putem (Pribanić 1991) – zanimljivo je primijetiti kako najveći broj pogrešaka u vidu neslaganja padežne oznake sa sintaktičko-semantičkim obilježjima glagola koji tim padežom upravlja proizlazi iz zamjene direktivnih nedirektivnim konstrukcijama i obratno, i to onih koji se kodiraju istim prijedlogom (9–12):

(9) D_E: *[Ja sjedim] na stol.* (supralokalna adlativnost umjesto supralokalne nedirektivnosti)

nalazi padež ne proizlazi samo iz prijedloga uz koji taj padež stoji nego i iz ostalih dijelova rečenice, ponajprije iz značenja glagola u službi predikata, o čemu govori i Matovac (2013: 240). Dakle u određivanju direktivnog ili nedirektivnoga značenja adverbijalnih dopuna u primjerima u analizi treba u obzir uzeti i predikat iz kojega one proizlaze, a ne promatrati ih izolirano (sagledavajući samo o kojemu je prijedlogu riječ). Tako se primjeri (5) i (7) interpretiraju kao konstrukcije adlativne (direktivne) naravi zbog glagola *staviti*, koji podrazumijeva promjenu početnoga položaja objekta lokalizacije: on se prvo približava lokalizatoru, a onda završava svoju promjenu pozicije s obzirom na donji dio lokalizatora (5) ili njegovu blizinu (7). Usp. s primjerom (2) *Žuta je mama ispod ovce* u kojemu je kodiran isti prijedložno-padežni odnos, ali riječ je o nedirektivnome značenju konstrukcije.

¹³⁹ Nominalna sastavnica prijedložno-padežnoga izraza u tome je iskazu zamijenjena prilogom *tu*. Rečenica bi ispravno glasila *Ne može auto ići po moru!*.

(10) T_E: [*Stavila sam zeca*] **u kući**. (intralokalna nedirektivnost umjesto intralokalne adlativnosti)

(11) T_E: *Brod ne smije ići u autu!*¹⁴⁰ (intralokalna nedirektivnost umjesto intralokalne adlativnosti)

(12) T_E: *Ja spavam u kuću*. (intralokalna adlativnost umjesto intralokalne nedirektivnosti)

Navedene se supstitucije mogu protumačiti pretpostavkom da je ispitanicima s poteškoćama u slušanju pri kodiranju prostornih odnosa konceptualno istaknutija i informativnija obavijest o *smještenosti* objekta lokalizacije u odnosu na drugi objekt (lokalizator) u prostoru (što se očituje podatkom o tome je li on *na* njemu, *unutar* njega i sl.), dok je obavijest o kretanju kao *promjeni položaja* OL u odnosu na L manje informativna.¹⁴¹ Pritom je moguće ustvrditi da se informacija o smještenosti objekta lokalizacije primarno kodira prijedlogom, dok se informacija o promjeni položaja (direktivnosti) nalazi u odnosu između glagola (njegova značenja) i padeža (imenice u određenome padežu), pa tako i ispitanici s poteškoćama u slušanju zapravo najviše griješe upravo u potonjemu aspektu prostornih odnosa, dok načelno nemaju poteškoća s uporabom odgovarajućih prijedloga.¹⁴² S obzirom na navedeno može se postaviti pretpostavka o teškoćama u kodiranju *svih* informacija o odnosu OL i L, koje se isključivo odvija unutar verbalnoga jezika, odnosno oralno-glasovnoga govora kojemu je podloga upravo slušno stjecanje (jezičnih) iskustava te apstraktna, verbalna narav misli koja iz njega proizlazi, pri čemu su djeci s oštećenjem sluha takav, slušni oblik doživljavanja te verbalna narav misli manje svojstveni u korist primjerice vizualnoga ili taktalnoga doživljavanja svijeta te konkretno-slikovnoga karaktera misli (Dulčić i Kondić 2002; Radovančić 1995).

¹⁴⁰ Iskaz treba glasiti *Auto ne smije ići u brod*, a izrečen je u kontekstu opisa slike koja je uključivala prikaz automobila koji se ukrcava u unutrašnjost trajekta.

¹⁴¹ Da je riječ isključivo o zamjeni gramatičkih morfema s obzirom na eufoničnost izraza (koji su kao takvi slušno zamjetljiviji pri recepciji i usvajanju), tada bi i primjer (10) vjerojatnije glasio *Stavila sam zeca u kuću*, što bi bila gramatički ispravna konstrukcija. Dakle ta pogreška pokazuje kako je vjerojatnije riječ o supstitucijama zbog teškoća u kodiranju svih informacija o odnosu objekta lokalizacije i lokalizatora u prostoru.

¹⁴² Izvrstan primjer koji potkrepljuje tu interpretaciju jest slučaj u kojemu je ispitanik eksperimentalne skupine na pitanje *Gdje je sad ovca?* odgovorio iskazom koji se sastojao samo od prijedloga: *na*. Taj iskaz odgovara kategorijalno-gramatički cjelovitoj strukturi *Ovca je na kravi*, kojom se izriče supralokalno značenje. Međutim ono je u ispitanikovu iskazu kodirano isključivo konkretizatorom (koji je jezično ekspliciran), dok su objekt lokalizacije i lokalizator implicitno sadržani u situacijskome kontekstu, pa je njihovo jezično ekspliciranje zalihosno, a isto je tako i obavijest o potencijalnoj promjeni položaja u odnosu između OL i L, koja se kodira odnosom glagola i padeža, manje informativna.

Kao drugo, s obzirom na teškoće u izražavanju prostornih odnosa gramatički ovjerenim strukturama u ispitanika eksperimentalne skupine zabilježeno je naime i izostavljanje glagola u funkciji predikata rečenice,¹⁴³ dok se prijedlozi (14–16) i prilozi (13) u načelu ne ispuštaju:

(13) V_E: *Desna ruka tu.*

(14) V_E: *Mačka pored bor.*

(15) D_E: *U sobi torba.*

(16) D_E: *Na stolici beba.*

U iskazima eksperimentalne skupine ispitanika moguća su dakle i izostavljanja predikata, i supstitucije padežnih oblika u adverbijalnim dopunama,¹⁴⁴ no uporaba je prijedloga, odnosno konkretizatora koji pruža glavnu informaciju o odnosu objekata u prostoru načelno stabilna.¹⁴⁵

U kontrolnoj skupini s obzirom na izražavanje prostornih odnosa nije primijećen ni jedan slučaj gramatički neispravnih prijedložno-padežnih konstrukcija u funkciji adverbijalnih dopuna, nije zabilježeno ni elidiranje predikata u strukturno cjelovitim iskazima, ali uočena je veća raznolikost podznačenja (podvrsta direktivnih i nedirektivnih značenja) koja se njima izriču (17–37):

(17) A_K: *To je ispred sobe.* (prelokalnost)

(18) A_K: *Imamo balkon koji je iza sobe.* (postlokalnost s većom udaljenošću)

(19) V_K: *[Sjedimo] za stolom.* (postlokalnost s manjom udaljenošću)

(20) V_K: *[Mačka trči] ili za ovim pticama ili za konopom.* (postlokalnost s kretanjem

OL usporednim s kretanjem

L)

(21) A_K: *Ako je plavo, znači da su u dvorani.* (intralokalnost)

(22) A_K: *[Ormar] koji je iznad kreveta (...).* (horizontalna supralokalnost bez kontakta)

(23) V_K: *Mačka leži na stolici.* (horizontalna supralokalnost s kontaktom)

(24) A_K: *[Slike su] na zidu.* (vertikalna supralokalnost s kontaktom)

¹⁴³ U primjerima (13–16) radi se o glagolu *biti* u egzistencijalnome značenju (*nalaziti se*) koji je u službi predikata.

¹⁴⁴ U primjerima (9) i (11) riječ je o adverbijalnim modifikatorima.

¹⁴⁵ Zanimljivo je primijetiti da djeca uredna sluha i slušanja u spontanome govorno-jezičnom razvoju u drugoj polovici druge godine života prvo usvajaju i produciraju iskaze u kojima su izrečeni objekt lokalizacije i lokalizator, ali bez kodiranja njihova konkretizatora, primjećujući dakle da postoji nekakav odnos između objekata u prostoru, ali ne konkretizirajući ga, npr. **ptičica pliva vodu* (Nazalević Čučević i Gašparić 2023, rukopis). Moguće je tumačiti diskrepanciju (glede uporabe prijedloga) između urednoga ranog govorno-jezičnog razvoja i razvoja djece s oštećenjem sluha pretpostavkom da se potonja djeca u svojem razvoju moraju više oslanjati na situacijski kontekst pri komunikaciji – iz kojega se podrazumijeva i OL i L – pa tako jedino ostaje nužno jezično ekspliciranje konkretizatora njihova odnosa (izraženoga prijedlogom), koji ostaje najstabilniji element iskaza.

- (25) A_K: [*Beba je*] **u rukama**. (intralokalnost, supralokalnost)
- (26) R_K: [*Smeće je*] **ispod umivaonika**. (sublokalnost)
- (27) A_K: [*Ormarić je*] **pored kreveta**. (adlokalnost)
- (28) R_K: *Ormar (...)* je u kutiću **s lijeve strane**. (lateralna lokalnost)
- (29) V_K: [*Mačka ide*] **kući**. (adlativnost (negranična direktivnost))
- (30) A_K: [*Stavila sam cvijet*] **ispod papira**. (sublokalna adlativnost)
- (31) V_K: [*Stavila si drvo*] **poviše cvijeta**. (supralokalna adlativnost bez kontakta)¹⁴⁶
- (32) A_K: *Penje se* **na stolicu** [*mačka*]. (supralokalna adlativnost s kontaktom)
- (33) A_K: [*Stavila si cvijet*] **kod narančastog drveta**. (adlokalna adlativnost)¹⁴⁷
- (34) V_K: *Mačka se uvlači* **u nogavicu hlača**. (intralokalna adlativnost)
- (35) A_K: *Onda se* [*mlijeko*] **prolilo iz kutije**. (intralokalna ablativnost)
- (36) A_K: [*Mačka*] *hoda* **po puteljku**. (supralokalna perlativnost)
- (37) A_K: [*Mlijeko*] *curi* **po podu**. (naglašena supralokalnost, potisnuta perlativnost)

Primjeri (18–20) u kontrolnoj skupini pokazuju diferenciranost izricanja postlokalnoga prostornog značenja prijedlogom (*i*)za (pričem je OL smješten sa stražnje strane L), i to (prema Matovac 2013: 254) kodiranjem veće udaljenosti (i manjega utjecaja) između OL i L u primjeru (18), gdje prijedložno-padežni izraz ima funkciju obvezne adverbijalne dopune, kodiranjem manje udaljenosti (i većega utjecaja) između OL i L u primjeru (19) gdje je riječ o adverbijalnome modifikatoru, i nakraju kodiranjem dinamičnoga prostornog prizora objektnim dopunama (20) u kojima OL slijedi L (prati kretanje L s njegove stražnje strane), no pričem „udaljenost između trajektora [objekta lokalizacije, op. a.] i orijentira [lokalizatora, op. a.] mora biti stalna u svakom trenutku kretanja“ (isto: 244).¹⁴⁸ Primjeri (22–24) pokazuju diferenciranost izricanja supralokalnoga značenja, koje se može odnositi na horizontalnu (22–23) i vertikalnu ravninu (24), a može označavati i izostanak kontakta između OL i L (OL ne ostvaruje kontakt s površinom L) prijedlogom *iznad* (22) ili njegovo postojanje (OL ostvaruje kontakt s

¹⁴⁶ Prijedlog *poviše* ekvivalent je prijedlogu *iznad*, kojim se označava supralokalnost bez kontakta OL i L, a njegova je uporaba u ovome primjeru dijalektalno uvjetovana (koristio ju je ispitanik kojemu su roditelji podrijetlom iz dalmatinskoga područja).

¹⁴⁷ Konstrukcija *kod* + G, kojom se u pravilu izriče statična adlokalnost, korištena je dakle i u direktivnome značenju, što se može objasniti pretpostavkom da se i taj prijedlog, po analogiji s mnogim drugim prijedlozima koji se mogu nalaziti uz genitiv i u direktivnome i u nedirektivnom značenju (a s obzirom na značenje glagola, npr. *nalaziti se ispod stolice* i *staviti što ispod stolice*), koristi i u jednome i u drugome značenju.

¹⁴⁸ Radi se o tzv. *ekvidistantnosti*, odnosno nepromjenjivosti udaljenosti između objekta lokalizacije i lokalizatora (u primjeru (20) OL trči za jednim ili drugim L ne dostižući ih), zbog čega se taj prostorni odnos ne može tumačiti ni kao ablativan ni kao adlativan (Matovac 2013). Tom se nepromjenjivošću istodobno potvrđuje i osnovna predodžbena shema PARALELIZMA kao temelj značenja instrumentala (a koji se nalazi i u primjeru (20)) (Tanacković Faletar 2010, prema Matovac 2013: 244).

površinom L) prijedlogom *na* (23–24) (Matovac 2013).¹⁴⁹ Primjer (25) pokazuje kako se jedan prostorni odnos može metonimijski kodirati drugom vrstom prostornoga značenja – OL (*beba*) nalazi se zapravo *na* čijim rukama (na njihovoj površini), no budući da osoba pri držanju bebe u naručju rukama obujmljuje dijete, čineći tako oblik spremnika, predodžbena shema SPREMNIK zaslužna je za kodiranje toga prostornog odnosa kao intralokalnog umjesto supralokalnoga.¹⁵⁰ U primjeru (28) prijedložno-padežni izraz *s lijeve strane* u funkciji adnominalnoga dodatka (nesročnoga atributa) kodira lateralnu lokalnost u kojoj se OL nalazi sa strane (i to određene pridjevom *lijeve* kao obveznim determinatorom) u odnosu na L. Pritom uporaba konstrukcije *s + G* označava potjecanje OL od L koji je konceptualno shvaćen kao POVRŠINA, no u tom je potjecanju potisnuta ablativnost (kretanje) te je bitno samo da se OL određuje (kvalificira) pomoću mjesta s kojega potječe, zbog čega takva konstrukcija najčešće ima atributnu službu (isto: 130). U kontrolnoj je skupini zabilježena i uporaba negraničnoga direktivnog značenja u dativnoj konstrukciji (29), kojom se ne izriče adlativni cilj kretanja, nego samo orijentir toga kretanja, a osim toga uočeno je kodiranje ablativnoga značenja (35) prema predodžbenoj shemi SPREMNIK KAO ISHODIŠTE (isto: 146) te više diferencirana uporaba perlativnoga značenja (36–37), koja s jedne strane kodira kretanje OL po površini L (36), a s druge (37) može naglašavati značenje supralokalnosti naušrtb perlativnosti, kodirajući u prvome planu aktivnost *po kakvoj površini*, a tek implicirajući *kretanje* (isto: 112).¹⁵¹

Razlike u broju i nijansiranosti podtipova izrečenih prostornih značenja između eksperimentalne i kontrolne skupine može se nakraju objasniti pretpostavkom da djeca s oštećenjem sluha verbalno kodiraju samo ono što je nužno, odnosno komunikacijski obavijesno s obzirom na to da nije eksplicitno sadržano u situacijskome kontekstu, pa se može zaključiti da se takva djeca – više nego djeca uredna sluha koja se u komunikaciji dominantno mogu

¹⁴⁹ U eksperimentalnoj skupini nije potvrđen ni jedan primjer uporabe supralokalnoga značenja s prijedlogom *iznad*, nego samo uporaba prijedloga *na* kojim se označava kontakt; ispitanik V_E također nije razumio uputu u kojoj se tražilo da postavi određenu figuricu iznad druge figurice, a nakon što mu je taj prostorni odnos objašnjen pokazivanjem na odnos figurica na ploči, razumijevanje je potvrdio odgovorivši priložnim sinonimom *Gore!*. Premda u ovome istraživanju navedeno supralokalno značenje nije potvrđeno, ne treba nagliti sa zaključcima kako djeca s oštećenjem sluha uopće ne razumiju ili ne mogu kodirati taj odnos u produkciji – to samo sugerira kako su možda prostorni odnosi u kojima OL i L ostvaruju kontakt, ili oni u kojima je OL ispod L (koji su potvrđeni u istraživanju) istaknutiji i(li) češći u prostornome iskustvu (rjeđe se što nalazi iznad čega, a da ne ostvaruje kontakt s tim, dok se češće objekti u prostoru nalaze ili položeni na što ili postavljeni ispod npr. komada namještaja i sl.).

¹⁵⁰ To nije jedini takav primjer metonimijske zamjene jednoga prostornog odnosa drugim; npr. ispitanik R_K na pitanje *Gdje žive konji?* odgovorio je obveznom adverbijalnom dopunom *u nekoj ogradi*, pri čemu se supralokalnost (konji žive na površini tla omeđenoj kakvom ogradom) zamjenjuje intralokalnošću, i to stoga što se takav omeđeni prostor također poima preko koncepta SPREMNIKA.

¹⁵¹ To potvrđuje i pretpostavka da bi puno češće pitanje koje bi se moglo postaviti na rečenicu *Mlijeko curi* moglo biti *Gdje curi?* ili, nešto rjeđe, *Po čemu curi?*, ali gotovo nikad *Kamo curi?*. Proces curenja dakle podrazumijeva kretanje, ali ono je potisnuto u drugi plan, dok je površina (prostora na kojemu se ono što curi nalazi nakon što iscuri) ona koja je istaknutija.

osloniti na leksičke sastavnice govora – prije svega oslanjaju na neleksičke vrednote govornoga jezika, jedna od kojih je i upravo spomenuta situacija (Guberina 1995).

17. 1. 1. 2. Razvedenost sintaktičkih struktura iskazanih prostornih odnosa

Usporedna analiza eksperimentalne i kontrolne skupine predškolskih ispitanika pokazala je da i jedna i druga skupina prostorne odnose u iskazima (na razini jednostavne rečenice) kodiraju ponajprije u vidu prijedložno-padežnih izraza u okviru adverbijalnih dopuna (npr. (1–8), (10), (17–18), (21–22), (24), (30), (33) itd.), odnosno onih dijelova sintaktičkoga ustrojstva koji ne označavaju samo okolnosti u kojima se odvija radnja izrečena predikatom i koji su prema tome fakultativni, nego, zapravo, poput objekta neposredno proizlaze iz značenja, odnosno leksičko-gramatičkih obilježja pojedinih glagola (Belaj i Tanacković Faletar 2017: 233). Tim se članovima kodira dakle najveći broj prostornih odnosa, koji i kod jedne i kod druge skupine u govorno-jezičnoj produkciji mogu biti i statične (nedirektivne) i dinamične (direktivne) naravi, pri čemu su adverbijalne dopune kojima se izražava nedirektivnost gotovo u svim slučajevima uvedene predikatom koji je izrečen glagolom *biti* u njegovu egzistencijalnom značenju 'nalaziti se', odnosno 'boraviti', 'živjeti', 'stanovati'¹⁵² (npr. (17)), a one kojima se izražava direktivnost uvjetovane su u najvećoj mjeri predikatom izrečenim glagolom *staviti* (npr. (33)) kao glagolom kretanja u širem, a smještanja u užem smislu,¹⁵³ što potvrđuje Pranjkovićevu (2009) tvrdnju kako su u okviru jednostavne rečenice adverbijali te predikati (s glagolima kretanja i egzistencijalnim glagolima) najčešći oblici izricanja prostornih odnosa, pri čemu upravo prijedložno-padežni izrazi u adverbijalnoj ulozi predstavljaju najrazvijeniji jezični podsustav za njihovo kodiranje.

Osim što je kontrolna skupina ispitanika, kako je u prethodnome potpoglavlju pokazano, producirala iskaze s više diferenciranim i finije nijansiranim prostornim značenjima, ta su značenja kodirana i većim brojem različitih tipova sintaktičkih struktura, i to u vezi s vrstama dopuna, odnosno modifikatora (adverbijalnim (18), objektnim (20) i predikatnim (53)

¹⁵² Egzistencijalno značenje glagola *biti* u načelu podrazumijeva sva navedena značenja, no u iskazima koji su analizirani u ovome istraživanju radi se uvijek, ako to drugačije nije naznačeno, o značenju *nalaziti se*, i to s obzirom na prirodu materijala na temelju kojih je istraživanje provedeno, a koji podrazumijevaju opis smještanja npr. određenih figurica u prostoru ili elemenata u slikovnom prizoru.

¹⁵³ S obzirom na to da su prikupljeni iskazi ispitanika uvjetovani materijalima koji podrazumijevaju smještanje, odnosno postavljanje različitih objekata u različite odnose u prostoru. Šarić (2007: 265) među tzv. *glagole smještanja* svrstava glagole *s(a)kriti (se)*, *smjestiti (se)*, *postaviti*, *objesiti*, *skupiti se*, *parkirati*, *sjesti* i *posaditi* (te njihove vidske parnjake).

dopunama, adnominalnim dodacima (28) te adverbijalnim modifikatorima (npr. (19), (23)) i u vezi s razvedenošću i složenošću predikata te funkcija koje glagol u njima vrši: prostorni su se odnosi u toj skupini iskazivali glagolima kretanja ili prostorne smještenosti u funkciji jednostavnih glagolskih predikata (38–44), složenoga glagolskog predikata (45) u kojemu glagol kretanja gubi leksičko, a dobiva modalno značenje kojim se kodira svojevrsna namjera za izvršenje radnje (kretanja) izrečene suznačnim glagolom, složenoga glagolskog predikata u kojemu glagol kretanja zadržava svoje leksičko značenje (46) te glagolskoga predikata u kojemu primarno glagolsko značenje prestanka kretanja metonimijski prelazi u značenje smještenosti (*u što*) (47). Također je u kontrolnoj skupini zabilježeno i korištenje više različitih prefiksa kojima se prostorno modificira značenje glagola, i to glagola u funkciji jednostavnoga glagolskog predikata (48–51), složenoga glagolskog predikata (52) i predikatnoga imena (predikatne dopune) imenskoga predikata (53). Tako prefiks *s-* glagolu prirodaje značenje supralokalne ablativnosti (48), prefiks *pro-* približava glagolsko značenje značenju etapne translokativnosti (49),¹⁵⁴ *po-* modificira glagol pridajući mu perlativno, ali i distributivno značenje (Matovac 2013) (50),¹⁵⁵ *u-* glagolu pridodaje intralokalno adlativno značenje (51), prefiks *do-* adlativno (52), a *od-* značenje ablativnosti (53).

(38) A_K: *Ako je zeleno, znači da su na igralištu.*

(39) R_K: *Crvenu kravu stavi na sredinu.*

(40) R_K: *Šeta se [mačka] po livadi.*

(41) V_K: *Penje se [mačka] na stablo.*

(42) V_K: *[Mačka] lovi miša.*

(43) A_K: *[Mačka] vuče glavu kroz hlače.*

(44) A_K: *Tu ide [mačka] do grmlja.*

(45) V_K: *[Dječak] ide zaroniti.*

(46) A_K: *Na balkonu se mogu voziti bicikli.*

(47) A_K: *I tu bi stala još jedna [figurica].*

(48) A_K: *Možda je srušila kutiju.*

(49) R_K: *Prolila ga je [mačka].*

(50) R_K: *Mačka se popela na drvo.*

¹⁵⁴ Etapna nasuprot sumarnoj translokativnosti u prvi plan postavlja sekvencijalnost kakva procesa, odnosno promjenu položaja nekoga objekta u etapama (Belaj 2008).

¹⁵⁵ Radnja se odvija u pravilno distribuiranim (raspoređenim) dijelovima, pa tako primjerice penjanje uz stablo podrazumijeva pravilan ritam izmjene pokreta udova.

(51) V_K: *Mačka se **uvlači** u nogavicu hlača.*

(52) R_K: *Možeš mi čašu **donijeti**?*

(53) A_K: *Evo, **otkačeno** [je]!*

U eksperimentalnoj skupini zabilježeno je korištenje manjega broja glagola kretanja ili smještenosti u prostoru, u funkcijama jednostavnih glagolskih predikata (54–58) i složenoga glagolskog predikata u kojemu glagol kretanja zadržava svoje leksičko značenje (8), a uočene su i samo dvije instance prefiksalnoga modificiranja glagola, i to jedna u kojoj je glagol u službi dekomponiranoga imenskoga predikata (odnosno dijela toga predikata koji nosi ulogu uopćena značenja radnje),¹⁵⁶ gdje prefiks *od-* glagolu pridaje značenje ablativnosti (59) te druga kojoj glagol ima funkciju jednostavnoga glagolskog predikata, pri čemu prefiks *po-* glagolu pridaje značenje perlativne distributivnosti (60)¹⁵⁷:

(54) D_E: *Tamo **je** bor.*

(55) V_E: *Bor **stavi** u sredinu.*

(56) V_E: *Maca **sjedi**.*

(57) T_E: *Maca **lovi** miša.*

(58) T_E: *Nema cesta da [po njima automobil] **vozi**.*

(8) T_E: ***Ne može** auto **ići** po tu!*

(59) V_E: *[Moj brat] **odvede** lopova u zatvor.*

(60) D_E: *Pčela **pokupi** med.*

U obama slučajevima glagolskoga prefiguriranja u okviru prostornoga modificiranja značenja prefiksi uvjetuju svršenost radnje izrečene glagolom, međutim korisno je primijetiti kako je modificiranje aspektualnosti u navedenim primjerima značenjski neodgovarajuće stoga što se u iskazima izriču iterativne radnje (*voditi koga u zatvor = uhićivati koga; kupiti med opetovano, iz dana u dan*) koje zahtijevaju nesvršenost glagola. Spomenute se pogreške mogu tumačiti u vidu potrebe da se u nekim značenjski apstraktnijim i zahtjevnijim konstrukcijama djeca s oštećenjem sluha (eksperimentalni ispitanici) oslanjaju na „površinsko“, prostorno značenje

¹⁵⁶ *Voditi u zatvor* dekomponirani je, odnosno raščlanjeni predikat kojemu je ekvivalent jednostavni glagolski predikat *zatvoriti* ili *uhićiti*, a sastoji se od glagolskoga dijela koji nosi uopćeno značenje (*voditi*) i imenskoga dijela ili predikatne dopune, u ovome slučaju prijedložno-padežnoga izraza (*u zatvor*), koji nosi glavno leksičko značenje. Ipak, izrečena bi se konstrukcija s prefigiranim glagolom *odvesti u zatvor* mogla interpretirati i kao doslovno odvođenje koga u zgradu zatvora, pri čemu bi riječ bila o jednostavnome glagolskom predikatu i njemu pridruženoj adverbijalnoj dopuni, no budući da prijašnje tumačenje metonimijski proizlazi iz potonjega, tako nema ni čvrstoga sintaktičkoga određenja navedenog izraza.

¹⁵⁷ Perlativna distributivnost u slučaju se primjera (60) može tumačiti u vidu pravilno distribuirane radnje koju pčela vrši idući od površine jednoga cvijeta do površine drugoga cvijeta, skupljajući pritom pelud (a ne med).

najistaknutijih sastavnica tih konstrukcija (glagol *odvesti* zaista primarno kodira konkretno-prostorno značenje, kao i glagol *pokupiti*, osobito u kontekstu pčela i cvijeća, odnosno meda), a pritom se finije značenjske nijanse konstrukcije u cijelosti (npr. iterativnost) zanemaruju.

Dok između eksperimentalne i kontrolne skupine dakle postoje razlike u razvedenosti načina izražavanja prostornih značenja i u prijedložno-padežnim izrazima (u ulogama adverbijala), te u prefigiranim i neprefigiranim upotrebama glagola smještenosti ili kretanja u prostoru u okviru predikata, istraživanje je pokazalo da između dviju skupina ispitanika načelno nema odstupanja u upotrebi priloga u funkciji adverbijalnih dopuna/modifikatora, odnosno da i djeca s oštećenjem sluha i djeca uredna sluha s jednakom točnošću koriste prostorne priloge, s tim da je zabilježeno kako se eksperimentalna skupina njima služi čak s ponešto većom čestoćom nego kontrolna. U različitim je iskazima primijećeno kako ispitanici eksperimentalne skupine radije posežu za priložima nego prijedložno-padežnim izrazima pri opisu kakva prostornog odnosa, a ti su prilozi izrazito često deiktički (61–65). Navedeno se može protumačiti pretpostavkom da se prilozi (osobito deiktički) u većoj mjeri oslanjaju na situacijski kontekst u kojemu se producira iskaz te da je upućivanje priložima u jeziku analogno izvanjezičnome upućivanju na elemente prostorne situacije (primjerice rukom), na što se u komunikaciji djeca s oštećenjem sluha više oslanjaju od djece uredna sluha – (deiktički) prilozi jezični su analogoni geste kao pomoćnoga sredstva kojim se stvara poveznica između prostora, mišljenja i govora (Pansini 1990). Uporaba nedeiktičkih priloga (64–65) s druge strane odgovara tezi da je djeci s oštećenjem sluha u opisu prostornoga odnosa najvažnije kodirati *smještenost* jednoga objekta u odnosu na drugi, a nije toliko važno eksplicirati OL i L (što podrazumijeva uporaba prijedložno-padežnih izraza), stoga što su oni prisutni u situacijskome kontekstu, v. fusnotu 151 u vezi s razumijevanjem prijedložnoga značenja *iznad*, koje ispitanik eksperimentalne skupine zamjenjuje prilogom *gore*.

(61) D_E: **Tamo** je kolica.

(62) D_E: Hoćemo ga **tu** staviti?

(63) D_E: [U ovoj su sobi ormari] **tu, tu, tu** i **tu**.

(64) V_E: Eno ga brijeg! **Tamo gore!**

(65) V_E: [Tu je] **gore**, a **tu** je **dolje, lijevo, desno**.

Korištenje je priloga u funkciji adverbijalnih dopuna/modifikatora zabilježeno i u kontrolnoj skupini, ali puno češće u kombinaciji s prijedložno-padežnim izrazima, kojima se specificira određeno prostorno značenje (pa takvi prijedložno-padežni izrazi poprimaju gotovo atributnu

funkciju spomenutim priložima, što upućuje na veću kompleksnost njihove uporabe u takvu tipu konstrukcija):

(66) A_K: *Evo ovako bih stavila i tu bi stala još jedna ako bi krevet bio **gore na stropu**.*

Nakraju zanimljive se sličnosti, ali i odstupanja između eksperimentalne i kontrolne skupine pokazuju u produciranju struktura s prijedlogom *između*, a ona upućuju na teškoće djece s oštećenjem sluha u inovativnoj uporabi određenih jezičnih struktura, koja bi se u djece uredna govornoga razvoja trebala pojaviti s obzirom na sposobnost apstrahiranja i generaliziranja jezičnoga iskustva (Geld 2006; Raffaelli 2015), i to usporedno s mogućnošću automatizirane uporabe morfosintaktičkih pravila koja uredno nastupa do desete godine djetetova života (Starc i dr. 2004). Naime ni ispitanici eksperimentalne ni kontrolne skupine u svojim iskazima nisu spontano producirali konstrukcije s prijedlogom *između* za označavanje interlokalnosti OL u odnosu prema dvama L, no dok je prijašnja skupina umjesto njih strukturirala iskaze s jednostavnim (npr. adlokalnim) odnosom OL prema jednome L (14), potonja je skupina redovito kodirala dva lokalizatora (67–68), i to i u okviru složenije izraženih prostornih odnosa (npr. lateralne lokalnosti koja uključuje potjecanje OL od L te podrazumijeva obvezni determinator u adverbijalnoj dopuni) (68):

(14) V_E: *Mačka **pored bor**.*

(67) A_K: *[Bor je] **pored krave i pored djevojčice**.*

(68) R_K: *[Dječak je u odnosu na cvijet i psa] s **desne i lijeve strane**.*

Nakon što je ispitanicima ponuđen prijedlog *između*, eksperimentalna skupina i dalje nije uspijevala pravilno ga uporabiti te usto kodirati dva lokalizatora (69–70), dok je kontrolna skupina potpuno točno upotrijebila predloženi prijedlog (71):

(69) D_E: *Patka je **između ispod krave**.*

(70) V_E: *Stavi **između crni stablo**.*

(71) A_K: *[Bor je onda] **između djevojčice i krave**.*

Navedene diskrepancije moguće je tumačiti pretpostavkom da iako djeci u kontrolnoj skupini spomenuta prijedložno-padežna konstrukcija za izražavanje interlokalnosti nije prvi izbor u produkciji, već ju uspijevaju posredovati nekim drugim izrazima koje češće koriste za kodiranje drugih odnosa, u načelu ona razumiju njezinu uporabu i suvereno njome vladaju nakon poticaja, odnosno sposobna su automatizirano iskoristiti predloženi jezični obrazac za inovativnu uporabu specifičnu za određeni kontekst. S druge strane djeca u eksperimentalnoj skupini imaju

teškoće i s razumijevanjem i s kodiranjem prostornoga odnosa koji uključuje dva lokalizatora, posebice kad je riječ o ablativnome značenju potjecanja OL od jednog i od drugog lokalizatora istodobno (a što je temeljno značenje genitiva koji je korišten u konstrukciji) te osobito kad je riječ o potrebi automatskoga korištenja jezičnoga pravila s novom i nepoznatom riječi (Dulčić i dr. 2012) (kao što je prijedlog *između*), s čime kontrolna skupina nema poteškoća. Teškoće u automatiziranoj primjeni određenoga jezičnog obrasca kroz njegovu inovativnu uporabu upućuju dakle još jednom na probleme u usvajanju morfosintakse u djece s oštećenjem sluha.

Može se nakon svega zaključiti da se izricanje prostornih odnosa između eksperimentalne i kontrolne skupine razlikuje i po složenosti, odnosno nijansiranosti prostornih značenja, ali i po manjoj razvedenosti te složenosti sintaktičkih struktura kojima se ta značenja kod djece s oštećenjem sluha kodiraju, što uključuje i odstupanja prema njihovoj gramatičkoj ovjerenosti – u prvome redu ovjerenosti prijedložno-padežnih izraza koji u službi adverbijalnih dopuna zajedno s glagolskim predikatima predstavljaju temeljnu komunikacijsku strukturu kojom se spomenuta skupina služi – a to se u krajnjoj liniji svakako može objasniti poteškoćama u prevođenju gramatike prostora u gramatiku verbalnoga jezika (Pansini 1989; Dulčić i Tadić 2017), čemu u prvome redu posreduje slušanje.

17. 1. 2. Izražavanje neprostornih značenja (prostornih metafora)

17. 1. 2. 1. Razvedenost tipova iskazanih prostornih metafora/metonimija

Prostorne se metafore i u eksperimentalnoj i kontrolnoj skupini uočavaju u prvome redu u izražavanju vremenskih značenja. Isprepletenost dimenzija prostora i vremena pokazuje se kao veoma plodna podloga za mnoge prostorne metafore, odnosno metonimije,¹⁵⁸ koje u govorno-jezičnoj produkciji koriste i djeca s oštećenjem sluha te poteškoćama u slušanju i ispitanici uredna sluha, jer su navedene dvije dimenzije izrazito iskustveno i konceptualno bliske, obje u svojoj osnovi sadržavaju kakvo kretanje ili slijed (Belaj 2023), a temelje se i na analognim strukturnim modelima (koji se sastoje od OL, L i K) (Piper 2001). U eksperimentalnoj skupini ispitanika zabilježeno je tako produciranje iskaza u kojima se

¹⁵⁸ Radi se u prvome redu o prostornim *metonimijama*, a ne *metaforama* jer se obavljanje kakve aktivnosti na nekom prostoru uvijek odvija i u određenome vremenu, zbog čega su ta dva značenja, prostorno i vremensko, u načelu konceptualno neodvojiva.

vremensko značenje kodira u vidu simultanosti ili istovremenosti, tako da se događaj (D) koji je istovjetan objektu lokalizacije (OL) smješta *unutar* vremenskoga lokalizatora (VL) (72–73).¹⁵⁹

(72) V_E: [*Kiša će padati*] **u petak, sutra.**

(73) D_E: [*Mi smo u vrtiću*] **u popodne.**

Osim toga uočeno je i korištenje metonimije prebivanja *kod koga* za prebivanje *u prostoru u kojemu se tko nalazi*, odnosno *u čijemu prostoru* (74), ili, drugim riječima, metonimije OSOBA ZA PROSTOR, u kojoj je implicitno sadržano i vremensko značenje:¹⁶⁰

(74) V_E: *Ja nisam mogao imati kod strica aparatić.*

Ispitanici su kontrolne skupine jednako tako izražavali vremenske metafore simultanosti (75) te direktivno-granične temporalnosti, u kojoj je prisutan tip adlativnosti, odnosno u kojoj se kakav događaj odvija *do* granice koja je određena VL (76). Osim toga primijećeno je i kako se dimenzije prostora i vremena u iskazima i ove skupine ispitanika više puta metonimijski isprepliću: u primjeru (77) osim ablativne temporalnosti izražene adverbijalnim modifikatorom *od šest godina* nalazi se i ablativno kodirani adverbijal *iz male škole*, u kojemu je prisutna metonimija PROSTOR ZA VRIJEME (događaj se počinje odvijati od vremena koje je kodirano prostorom u kojemu se događaj odvijao); s druge strane u primjeru (78) prostor i vrijeme isprepleteni su u metonimiji DJELATNOST ZA MJESTO I VRIJEME OBAVLJANJA DJELATNOSTI, a koja je označena intralokalnom adlativnošću, i to adverbijalom namjere.

(75) A_K: [*Rođendan mi je*] **u travnju.**

(76) A_K: *Ne, ja ću do sedam i pol [godina] ostati u vrtiću.*¹⁶¹

(77) R_K: [*Vježbam gimnastiku*] **od šest godina, iz male škole.**

(78) A_K: *Idem u drugu zgradu u dežurstvo.*

Osim prostorno-vremenskih metonimijskih ekstenzija u ispitanika eksperimentalne skupine zabilježene su još samo dvije instance metaforičkog proširivanja, i to jedna u kojoj je

¹⁵⁹ Bitno je primijetiti i kako je ispitanik u eksperimentalnoj skupini u primjeru (73) vrijeme odvijanja određenoga događaja kodirao značenjem intralokalnosti konstrukcijom *u popodne*, zanemariivši zapravo vremensku posteriornost koja je već kodirana prefiksom *po-* u nominalnome članu prijedložno-padežnoga izraza, što sugerira da je upravo intralokalnost svojevrzni prototip uporabe prostornih odnosa za kodiranje vremenskih metafora.

¹⁶⁰ Primjer (74) može se parafrazirati kao *Kad sam bio kod strica, nisam mogao imati aparatić*, što potvrđuje da se u iskazu radi i o temporalnome značenju.

¹⁶¹ U primjeru (76) adverbijalnom dopunom *u vrtiću* izrečena je i metonimija PROSTOR ZA USTANOVU, kojom se pohađanje ustanove (koje se temelji na konkretno-prostornim dolascima u tu ustanovu) kodira prostornom intralokalnošću.

prostornost poprimila značenje modalnosti (načina) (79) te druga u kojoj je izrečeno značenje finalnosti (namjere ili cilja, odnosno namjene ili svrhe) (80), a koje proizlazi iz prostornoga odnosa stražnje strane lokalizatora (*za*) kao cilja/namjere objekta lokalizacije koje on dostiže (što je kodirano akuzativnim¹⁶² *bebu*).¹⁶³

(79) V_E: ***Krivo sam pitao.***

(80) D_E: [*Kolica služe*] ***za bebu.***

Kako je dakle vidljivo da djeca s oštećenjem sluha i poteškoćama u slušanju produciraju ukupno manji broj prostornih metafora, bitno je i među onima koje su iskazane prepoznati da najveći udio sačinjavaju upravo vremenske metaforičke (metonimijske) ekstenzije, pa to potvrđuje teorijsku postavku o posebnoj vezi između prostora i vremena, odnosno o temporalnosti kao specifičnoj, izdvojenoj vrsti prostornih metafora koja je, zbog svoje dimenzionalne prirode (Silić i Pranjković 2005), više ukorijenjena u konkretnu stvarnost i ljudsko iskustvo (te konceptualizaciju – jer je riječ o kognitivnoj domeni koja je uz prostor također temeljna (Belaj 2023)), odnosno zahtijeva manju razinu (verbalnoga) apstrahiranja koje je djeci s oštećenjem sluha problematično stoga što nije u dovoljnoj mjeri internalizirano (Pribanić 2007).

Kod ispitanika je kontrolne skupine zabilježen značajno veći broj prostornih metaforičkih ekstenzija, i s obzirom na ukupan broj njihovih korištenja, ali osobito s obzirom na broj različitih (pod)tipova metaforičkih značenja koja su kodirana prostornim izrazima (i koja nisu prostorno-vremenske prirode, odnosno nisu vezana uz dimenzionalno, vremensko značenje). Osim značenja finalnosti kao namjene (81), koja je zabilježena i kod eksperimentalne skupine, u kontrolnoj su skupini uočene i metafore uzročnosti kao cilja (82),¹⁶⁴ posesivnosti (posvojnosti) (83), podrijetla (potjecanja) (84), kvalitativnosti (kakvoće) (85), komparativnosti

¹⁶² Akuzativ, kako je ranije više puta pokazano, ima primarno značenje granične direktivnosti, odnosno cilja kretanja.

¹⁶³ „Određivanje namjene predmeta konstrukcijom *za* + *akuzativ* motivirano je prije svega iskustvom da je orijentir [lokalizator, op. a.] cilj kretanja trajektora [objekta lokalizacije, op. a.] koji se kreće tako da mu se približava stražnjoj strani.“ (Matovac 2013: 266)

¹⁶⁴ Prema Matovcu (2013) kretanje OL prema L kodirano konstrukcijom *za* + *akuzativ* potaknuto je zapravo lokalizatorom (njegovim obilježjima), pa se radi o posebnoj vrsti uzročnosti koja potiče kretanje (adlativnost) prema entitetu koji je uzrok. Drugim riječima, radi se o uzroku koji je istovremeno cilj: lokalizator tako prvo djeluje na objekt lokalizacije, koji se onda počinje kretati prema njemu (Matovac 2013: 264). To dokazuje i mogućnost parafraze primjera (82) – *Prijatelji mi kupuju igračke jer mi je rođendan.*

(usporednosti) (86),¹⁶⁵ finalnosti (cilja) (87),¹⁶⁶ kvalitativnosti koja je cilj (88),¹⁶⁷ socijativnosti (društva) (89), sredstva (90) i naposljetku socijativnosti kao svojstva (91).¹⁶⁸

(81) V_K: *Radim vozila za utrke.*

(82) V_K: *Prijatelji mi kupuju [igračke] za rođendan.*

(83) A_K: *[U ormaru je] obuća od bebe i jedna kutija.*

(84) A_K: *[Legiće] sam dobila od bakinog brata.*

(85) V_K: *[Najviše volim čaj] od naranče.*

(86) A_K: *[Ljepši mi je] medo od bebe.*

(87) A_K: *Sutra moram ići na engleski.*

(88) A_K: *Zooblesi su neka igračka koja je na magnet.*

(89) V_K: *(...) ali sam bio s mamom i bratom išao (...)*

(90) R_K: *[Najviše se igram] s kockama ili se igram s obručima.*

(91) V_K: *Zec živi u nekoj kućici s kavezom.*

Osim navedenih primjera korisno je spomenuti i metaforu KONCEPTUALNA BLIZINA JE PROSTORNA BLIZINA kojom su se ispitanici kontrolne skupine služili kako bi u igri pogađanja uputili na vrstu i smještaj figurica na ploči, a isti su prostorni prilog, odnosno prijedlog koristili i kako bi odgovorili na pitanje o konkretno-prostornoj smještenosti objekta (npr. *Jesi li stavila cvijet pored bora?* – A_K: *Ne, blizu*) i na pitanje o njegovoj identifikaciji (npr. *Jesi li uzela žutu mačku?* – A_K: *Ne, blizu, nešto žuto*).¹⁶⁹ Visoka razina razvedenosti i nijansiranosti (pod)tipova

¹⁶⁵ Primjerima (83–86) u temelju je značenje ablativnosti, odnosno udaljavanja OL od L. U primjeru (86) kod značenja komparativnosti (usporednosti) to je prostorno značenje sadržano u ideji stupnjevanja koje se temelji na metafori skale, odnosno ideji lokaliziranja stupnja neke kvalitete ili osobine kod OL s obzirom na polaznu vrijednost (vrijednost te osobine kod L). Dakle ablativnost se ogleda u udaljavanju stupnja osobine OL od stupnja osobine L na zamišljenoj skali (v. Piper 2001).

¹⁶⁶ Konstrukciji *na + akuzativ* u temelju je prostorno značenje granične direktivnosti s površinom kao ciljem kretanja; tako se i izraz *ići na engleski* može tumačiti kao cilj metaforičkoga kretanja osobe, pri čemu se ta posebna aktivnost u danu shvaća kao aktivnost *iznad* ostalih svakodnevnih aktivnosti, zbog čega ima i primjesu supralokalnog značenja.

¹⁶⁷ Konstrukcija *na + akuzativ* u slučaju primjera (88) ne kodira konkretno-prostorno značenje *magneta koji je na igrački* (a ni *igračke koja je na magnetu*), nego adlativnost te konstrukcije odgovara značenju približavanja prema cilju u vidu određene kvalitete /sastavnoga dijela objekta, i to njegova ključnoga dijela, koji stoga i ima funkciju cilja ili svrhe toga objekta (igračke). Drugim riječima, *magnet je svrha/cilj* spomenute *igračke* i zato se izraz kodira kao *igračka na magnet*.

¹⁶⁸ Primjerima (89–91) osnova je značenje komitativnosti kao odnosa dvaju entiteta u prostoru pod kojim se podrazumijeva (89) da se OL i L, koji su živi i odvojeni entiteti, nalaze istodobno u nekome prostoru (združeni su) te zajedno vrše kakvu radnju u tome prostoru; (90) da OL i L sudjeluju u vršenju kakve radnje, no L je za razliku od OL neživ entitet i služi mu kao oruđe (a među njima postoji i kontakt); (91) da su OL i L nerazdvojna cjelina, pri čemu L predstavlja neotuđiv dio ili svojstvo OL, a takvo se značenje najčešće kodira tzv. atributivnim ili kvalitativnim instrumentalom (Matovac 2013: 135–144).

¹⁶⁹ U prvome je, konkretno-prostornome iskazu riječ o prostornome prilogu u funkciji obvezne adverbijalne dopune, dok se drugi iskaz zapravo može tumačiti na dva načina: može se parafrazirati kao *Ne, to je (konceptualno)*

prostornih metaforičkih (i metonimijskih) ekstenzija vidljiva u djece uredna sluha (a za razliku od djece s poteškoćama u slušanju) svjedoči o njihovoj urednoj govorno-jezičnoj progresiji koja u razdoblju od usvajanja baze materinskoga jezika (u razdoblju od otprilike 3 i pol godine) pa do puberteta (dakle upravo u dobi ispitanika predškolske skupine u ovome istraživanju) podrazumijeva ulazak u prostor apstrakcije, oslobađanje neposredne vezanosti s konkretnom govornom situacijom te upotrebljavanje riječi koje „predstavljaju katkada i odsutnu stvarnost i to na bazi misli o toj stvarnosti.“ (Pozojević Trivanović 1992: 14). Isto upućuje na to da djeca s oštećenjem sluha zaostaju u ulasku u sferu apstrakcije i u baratanju simboličkim mišljenjem (Granić 2019), za što su upravo prostorne metafore iznimno znakovite jer se osmišljavanje neprostornih značenja posredstvom prostornih odvija nužno *unutar* jezika (Piper 2001) kao simboličkoga sustava.

17. 1. 2. 2. Razvedenost sintaktičkih struktura iskazanih prostornih metafora/metonimija

Razmatrajući naposljetku kojim su sintaktičkim funkcijama prostorne metafore (ili metonimije) najčešće kodirane u objema skupinama, može se uočiti kako je daleko najzastupljenije njihovo izricanje adverbijalnim modifikatorima (npr. (72–74), (76–79), (82), (89)), nešto je manje objektnih (npr. (80), (84), (86), (90)) i adnominalnih dodataka / atributa (npr. (81), (83), (85), (91)), dok su najmanje korištene (obvezne) adverbijalne (npr. (87)) i predikatne dopune (npr. (75), (88)). Ti se rezultati veoma zanimljivo podudaraju sa zaključcima iz poglavlja *Izražavanje prostornih značenja*, po kojima su upravo adverbijalne dopune i predikati, oni članovi rečeničnoga ustrojstva kojima se u najmanjem broju slučaja izriču prostorne metaforičke ili metonimijske ekstenzije, zapravo „najstabilniji“ članovi govorno-jezičnih struktura djece s oštećenjem sluha i poteškoćama u slušanju. Ta stabilnost podrazumijeva naime da je riječ o strukturama koje, unatoč tomu što ih kod spomenute skupine ispitanika ne karakterizira uvijek točnost (uočene su teškoće i u gramatički ispravnome izricanju prijedložno-padežnih konstrukcija, kao i samih (prefiguriranih) predikata, pričem su prijedlozi u okviru prijedložno-padežnih izraza te prilozi najpostojaniji), predstavljaju elementarni kostur iskaza – onu temeljnu komunikacijsku strukturu kojom se jezično kodira da nešto *jest* (P) *negdje*

blizu onoga što spominješ, nešto žuto, zbog čega se *blizu* može tumačiti kao prijedlog koji je u službi obvezne adverbijalne dopune, no s druge se strane može parafrazirati i kao *Ne, to je (konceptualno) blisko onome što spominješ, nešto žuto*, pričem je riječ o identifikaciji (izraženoj kopulativnim predikatnom, čiji ustroj čine kopula i imenski dio, tj. predikatna dopuna).

(AD) ili da nešto *mijenja položaj (P) u odnosu na što (AD)*.¹⁷⁰ Navedeno se može protumačiti pretpostavkom da su upravo te dvije vrste jezičnih struktura najpodatnije za kodiranje konkretno-prostornih odnosa (za razliku od onih apstraktnijih i logički složenijih koji proizlaze iz potonjih, a u većoj se mjeri izražavaju strukturama koje označavaju primjerice okolnost), a da su upravo ti odnosi, koji su značajno više prisutni u iskazima djece s oštećenjem sluha, za navedene ispitanike elementarniji i komunikacijski relevantniji – jer su više vezani uz situaciju koja kao neleksička vrednota govornoga jezika (Guberina 1995) podupire i pospješuje leksičke sastavnice, odnosno verbalno izrečenu strukturu. Tako kod djece s oštećenjem sluha zaostajanje u kretanju apstraktnom sferom jezika na semantičkome polu prati i zaostajanje u korištenju apstraktnijih (uz situaciju i kontekst manje vezanih) sintaktičkih struktura, koje podupiru tezu o gramatici kao konceptualnome apstraktnom sustavu (Geld 2006), odnosno pokazuju kako i leksik i gramatika (i semantika i sintaksa) počivaju na istim osnovama jer tvore konceptualni kontinuum (Raffaelli 2015).

17. 1. 3. Složenost produciranih govornih struktura

U ispitanika je eksperimentalne skupine zabilježeno kako su producirane strukture *per se* (kojima se iskazuju prostorni ili neki drugi odnosi) jednostavnije, šturije, manje složene, manje gramatički ovjerene i nepotpunije od struktura koje je producirala kontrolna skupina, s tim da iako se povezivanje struktura (klauza) u složene rečenice može uočiti i kod djece s oštećenjem sluha, ono je sintaktički cjelovitije, gramatički više ovjereno te kompleksnije kod djece uredna sluha, a najveća je razlika zabilježena upravo u strukturiranju na suprasintaktičkoj razini, koje se pojavljuje kod djece uredna sluha, ali ne i kod djece sa slušnim deficitima.

¹⁷⁰ Naravno, ne zanemaruje se činjenica da se navedeni koncepti općenito mogu izražavati i adverbijalnim modifikatorima (npr. *Mačka leži na stolici*), no želi se istaknuti kako se njihovo kodiranje kod eksperimentalne skupine vrši *primarno* adverbijalnim dopunama. Primarnost (obveznih) adverbijalnih dopuna kao struktura za izricanje tih koncepata vjerojatno proizlazi iz činjenice da su dopune značenjski puno više vezane uz značenje glagola (koji tvori predikat) i njime uvjetovane, pa se značenjska struktura glagola može smatrati i osnovom iz koje proizlazi čestoća i čvrstoća uporabe adverbijalnih dopuna u djece s oštećenjem sluha.

17. 1. 3. 1. Složenost i gramatička ovjerenost struktura na razini jednostavne i složene rečenice

Naime osim dvočlanih iskaza s glagolskim (92)¹⁷¹ ili imenskim predikatom (npr. za izražavanje identifikacije) (93) ispitanici eksperimentalne skupine producirali su najvećim udjelom tročlane iskaze, i to s neobilježenim redom riječi (S, P, O) pri uporabi glagolskoga predikata (94) ili s izmijenjenim poretком članova pri uporabi imenskoga predikata (pri izricanju npr. atribucije) (95), dok se ukupno najveći broj iskaza sastojao od (ekspliciranoga ili neekspliciranoga) objekta te predikata uz izrečenu adverbijalnu dopunu (55) – što je, kako je već naznačeno, struktura karakteristična za izricanje prostornih odnosa.¹⁷² U prilično jednostavnim i kratkim rečeničnim strukturama kod djece s oštećenjem sluha može se naime uočiti i disgramatičnost ((92), (95)), što je sukladno očekivanim govorno-jezičnim deficitima djece s oštećenjem sluha potvrđenima u dosadašnjoj literaturi (Kuzmanović Jurčević 2011). Često je riječ i o poteškoćama u (morfo)sintaktički ispravnom redanju te kombiniranju jezičnih elemenata u rečenicama (kao u primjerima (96–97)), a što upućuje na to da se red u prostoru ne prevodi adekvatno u red u jeziku (Guberina 1986a).

(92) V_E: *Maca radi spava.*

(93) T_E: *To je zeko.*

(94) V_E: *Drvo daje daske.*

(95) D_E: *Meni je stric lijepo.*

(55) V_E: *Bor stavi u sredinu.*

(96) V_E: *Traži bor boju plavu.*

(97) V_E: *Nije a još nitko nije tu je E. nije tu.*¹⁷³

Povezivanje jednostavnih rečenica nije zabilježeno u vidu koordinacije, već su samo uočene rečenice složene subordinacijom, i to u prvome redu adverbijalne zavisnosložene rečenice

¹⁷¹ Primjer (92) interpretira se kao rečenica s jednostavnim glagolskim predikatom (*Maca spava*), gdje je ispitanikovo udvostručivanje glagola (*radi spava*) zapravo posljedicom pitanja *Što maca radi?*, pri čemu nije došlo do razlučivanja predikacije izrečene glagolom uopćena značenja u pitanju i one izrečene glagolom specijalizirana značenja u odgovoru.

¹⁷² Iskazi poput primjera (55) ne uključuju subjekt stoga što se njima kodira određen zahtjev ili naredba, a imenica koja bi mogla biti eksplicirana tako da stoji uz imperativ u predikatu bila bi kodirana vokativom – koji ne zauzima ni jednu sintaktičku poziciju u rečenici, odnosno ne prenosi obavijest, već služi za uspostavu komunikacije.

¹⁷³ Ispitanik je spomenuo djevojčicu s kojom ide u vrtić.

(vremenske (98–99), uzročne s vremenskim podznačenjem (100)^{174,175} i namjerne (58)), zatim objektne (101–102) te atributne (103). Međutim i u složenim rečenicama pojavljuju se disgramatičnosti (npr. nekongruentnost konstrukcije *lijepo cvijet* u primjeru (102)) te nekontekstualna elidiranja dijelova strukture koja rečenicu čine gramatički neovjerenom, a pritom je često riječ o ispuštanju onih dijelova strukture koji sadržavaju funkcionalne riječi, primjerice glagol *biti* u ulozi kopule (102), o čemu su izvještavale i Hrastinski, Pribanić i Mrvica (2019).¹⁷⁶

(98) D_E: *Meni je teško dok pričam.*

(99) T_E: *Ja ne čujem kad malo priča.*

(100) T_E: *[Ne vidiš] kad nemaš naočale!*

(58) T_E: *Nema cesta da [po njima automobil] vozi.*

(101) V_E: *Okreni što jede sir.*

(102) D_E: *Vidi kako [je] lijepo ovaj cvijet.*

(103) V_E: *[Traži životinju] koja daje mlijeko.*

Kontrolna je skupina s druge strane producirala iste tipove zavisnosloženih rečenica: adverbijalne – vremenske (104), uzročne (105)¹⁷⁷ i namjerne (106)), zatim objektne (107), atributne (88), ali za razliku od eksperimentalne skupine i predikatne (108)), i to u načelno cjelovitijim i višečlanijim strukturama,¹⁷⁸ koje su potpuno gramatički točne, što se i očekuje od djece uredna razvoja u dobi 6–7 godina (Vrsaljko i Paleka 2018).

(104) V_K: *Jednom sam se ja preplašio kad sam upalio neko svjetlo u Splitu.*

(105) A_K: *[Mačka je tužna] zato jer je zapela na grani i nitko je nije došao spasiti.*

(106) A_K: *[Mačka] lovi miša da ga pojede.*

¹⁷⁴ Uzročno značenje proizlazi iz vremenskoga, a ispreplitanje se tih dvaju značenja ogleda i u uporabi dimenzionalnoga (vremenskoga) veznoga sredstva između surečenica (*kad*).

¹⁷⁵ U pojedinim je primjerima iskaza kontekstualno elidirana glavna rečenica onda kada je nju izgovorio sugovornik u komunikaciji, no budući da producirane strukture ispitanika sadrže i vezno sredstvo i zavisnu surečenicu, smatra se da su strukturirali zavisnosloženu rečenicu.

¹⁷⁶ Premda je pri usporedbi eksperimentalne i kontrolne skupine uzeta u obzir činjenica da su dijelovi zavisnosloženih struktura kod ispitanika eksperimentalne skupine nekontekstualno (npr. (58), (100)) elidirani, u analizi sintaktičke složenosti produciranih iskaza nisu razmatrane leksičke pogreške poput zamjene *malo/tiho* u primjeru (97) ili supstitucije *živo/neživo* u primjeru (99).

¹⁷⁷ Valja primijetiti da je za razliku od eksperimentalne skupine u kontrolnoj skupini uzročnost izrečena neovisno o vremenskom (dimenzionalnom) značenju.

¹⁷⁸ Cjelovitost strukture ne odnosi se toliko na kontekstualnu izoliranost i neovisnost rečenice (na to da neki dijelovi ne mogu biti elidirani s obzirom na ono što je sugovornik već izrekao), nego ponajprije na to da je izrečena zavisna surečenica sintaktički ovjerena, odnosno da se ne elidira primjerice dio predikata, kao što je slučaj u eksperimentalnoj skupini, npr. (100).

- (107) A_K: *Ja mislim da je [jastuk] od perja.*
- (88) A_K: *Zooblesi su neka igračka koja je na magnet.*
- (108) R_K: *Ovo je ne znam ni ja što.*

17. 1. 3. 2. Strukturiranje na suprasintaktičkoj razini

Iako su i u kontrolnoj skupini potvrđene npr. jednostavne tročlane rečenice s neobilježenim redom riječi (109–110), uočeno je kako se većina iskaza tih ispitanika zapravo sastoji od višestruko povezanih subordiniranih (zavisnosloženih – ZSL) i koordiniranih (nezavisnosloženih – NZSL) rečenica koje počinju činiti tekst, zbog čega se ovdje može govoriti o suprasintaktičkoj razini jezičnih struktura (111–114) – a upravo se na toj razini ogleda djetetova sposobnost da suvereno prepriča kakav događaj, priopći sugovornicima doživljaje, misli ili iskustva, o čemu govore Starc i dr. (2004) kad upućuju na očekivane govorno-jezične sposobnosti djeteta predškolske dobi uredna razvoja.

- (109) A_K: *Ovca daje vunu.*
- (110) V_K: *Mačka leži na stolici.*
- (111) A_K: *Možemo raditi brod od dasaka i možemo još raditi Noinu arku, ali za to treba jako puno dasaka. (sastavna NZSL + suprotna NZSL)*
- (112) R_K: *Ujutro kad me boli grlo ili peče me, onda ga pojedem i onda me prestane. (adverbijalna (vremenska) ZSL + rastavna NZSL + sastavna NZSL)*
- (113) R_K: *Kad bacam obruč, onda samo mislim o tome i onda kao [nastojim] da mi ovako ne lupi se tu, jer ako mi se tu lupi, onda me boli. (adverbijalna (vremenska) ZSL + sastavna NZSL + predikatna ZSL + adverbijalna (uzročna) ZSL + adverbijalna (uvjetna) ZSL)*
- (114) A_K: *Igramo se, jedemo užinu, i onda idemo van ako nije kiša, i onda idemo ručati, i onda idemo spavati, a predškolarci se igraju. (asindetska sastavna NZSL + sastavna NZSL + adverbijalna (uvjetna) ZSL + sastavna NZSL + sastavna NZSL + suprotna NZSL)*

Može se primijetiti da, osim što se rečenice kod kontrolne skupine mogu sklapati i asindetski, kohezijsku funkciju među rečenicama vrši velik broj veznih sredstava (konjunktora i subjunktora). Međutim u iskazivanju susljednosti, svojevrsnoga redanja radnji u vremenskoj

protežnosti (koja se inače u pisanome tekstu odnosi i na prostornu – dvodimenzionalnu razinu slijeda rečenica slijeva nadesno) te u uspostavljanju logičkoga slijeda i kohezije čitava teksta ističe se upravo uporaba veznoga sredstva *i onda* (112–114).¹⁷⁹ Osim toga koherencija i kohezija teksta postižu se i uporabom anaforičkih elemenata, prvenstveno pokazne zamjenice *to*, kao u (111) i (113), kojom se upućuje na ono prethodno rečeno, a u čemu se i inače ogleda *prostornost* teksta – jer ono što je prethodno rečeno u pisanome se tekstu nalazi *lijevo od* i(li) *iznad* toga što se trenutno govori. S druge strane za poteškoće djece s oštećenjem sluha s usložnjavanjem i povezivanjem jezičnih elemenata osobito je indikativan izostanak strukturiranja na suprasintaktičkoj razini na kojoj je najznačajnije povezivanje po smislu, što je prema Pansiniju (1989) jedan od pet osnovnih elemenata koje verbalna gramatika, kao izomorf gramatici događaja, mora imati.

Rezultati istraživačkoga parametra koji se odnosi na opću složenost produciranih struktura mogu se dakle sažeti na sljedeće: djeca s oštećenjem sluha i poteškoćama u slušanju 1) pokazuju teškoće i u kombiniranju jezičnih jedinica u cjelovite i sintaktički ispravne strukture i 2) načelno produciraju šturije i manje složene strukture s manje članova, za razliku od ispitanika kontrolne skupine, kod kojih je zbog strukturne i logičke kohezivnosti povezanih iskaza moguće govoriti o suverenu vladanju razinom teksta, što najbolje predočavaju usporedni odgovori ispitanika u kontrolnoj (115) i eksperimentalnoj skupini (116) na isto pitanje koje je glasilo *Što imaš u svojem ormaru?:*

(115) A_K: *U ormaru koji je iznad kreveta imam deke, haljine, imam pidžame kratkih rukava, imam jedan kratki gornji dio od pidžame na Miniona.*

(116) D_E: *Majice, hlače.*

S obzirom na sve može se zaključiti da govorna dob predškolske djece sa slušnim deficitima odgovara nižoj govornoj dobi djece uredna razvoja – načelno dobi kad se tek ovladava bazom materinskoga govora (Škarić 1988) za koje je karakteristično povezivanje obavijesno

¹⁷⁹ Zanimljiv je primjer iskazivanja logičke susljednosti, odnosno uspostavljanja narativnoga slijeda radnje iz konkretnoga prostornog odnosa instanca u kojoj je ispitanik V_K u igri na ploči postavio figurice psa i mačke tako da je pas bio lijevo od mačke te je taj odnos spontano opisao iskazom *Pas lovi mačku*. Dakle ispitanik je na temelju pukoga prostornog odnosa uspostavio logičku vezu među njegovim dijelovima, i to vezu u kojoj je agensom shvaćeno ono što je lijevo, a pacijensom ono što je desno te je tu vezu onda kodirao jezikom kao tročlanu strukturu u kojoj je subjekt (agens) na prvome mjestu, a objekt (pacijens) na trećemu, dok je njihova logička poveznica u vidu radnje kodirana predikacijom na drugome mjestu. Budući da se radi o predškolarcu koji još nije (u potpunosti) ovladao čitanjem i pisanjem, ne treba nagliti sa zaključkom da koncept *lijevo kao prvo*, a *desno kao drugo* potječe iz iskustva pisma, odnosno moguće je da je ispitanik uspostavio logičku vezu među figuricama s obzirom na njihovu konfiguraciju – obje su figurice takva oblika da su više okrenute slijeva nadesno, stoga kad se pas postavi lijevo od mačke, zaista se čini kako je on usmjeren prema njoj i kreće se prema njoj.

(naj)bitnijih riječi u štire i jednostavnije strukture (Velički i Katarinčić 2011) kojima iskazi ispitivane djece s oštećenjem sluha u ovome istraživanju svakako nalikuju – a to se najzad svakako treba povezati s razlikama u slušnoj dobi (Fagan i Pisoni 2010) između eksperimentalne i kontrolne skupine.

17. 1. 4. Razumijevanje prostornih i neprostornih značenja

17. 1. 4. 1. Razumijevanje prostornih značenja

Analiza parametra razumijevanja pokazuje da u razumijevanju prostornih odnosa, a koje se načelno mjerilo točnošću izvršavanja uputa koje su sadržavale smještanje kakve figurice, kartice ili elementa igre u odnosu na neki drugi element te igre, generalno nema razlike između eksperimentalne i kontrolne skupine. Ispitanici su obiju skupina primjerice točno izvršili uputu kojom se od njih tražilo da postave figuricu u prostor ploče koji je određen determinatorima dviju prostornih dimenzija (*Stavi X u donji lijevi kut*), a zamijećeno je i da obje skupine određene prostorne odnose koji su trodimenzionalne prirode „prevode“ u njima analogne dvodimenzionalne odnose koji su uvjetovani prirodom igara na ploči – tako npr. uputu *Stavi papuče u kupaonicu* ispitanik D_E „prevodi“ u njoj odgovarajuću uputu da stavi karticu papuča na ploču kupaonice te ju točno izvršava, a istovjetno ispitanik V_K razumije kako uputa *Stavi sat u kolica* odgovara uputi da stavi karticu sata na karticu kolica na ploči. Drugim riječima, ispitanici su obiju skupina ispitanika sposobni intralokalno trodimenzionalno prostorno značenje „prevesti“ na njemu analogno supralokalno dvodimenzionalno prostorno značenje stoga što razumiju kako predodžbena shema SPREMNIK ne odgovara predodžbenoj shemi POVRŠINA kojoj se u izvršavanju zahtjeva moraju prilagoditi, čime se opravdava i potvrđuje postavka o tome da su predodžbene sheme konceptualne i predjezične naravi (Matovac 2017) te da kao takve uvjetuju jednaku razinu razumijevanja prostornih odnosa *per se* i u djece uredna sluha i u djece s oštećenjem sluha i poteškoćama u slušanju.

Kako predodžbene sheme kao predjezični koncepti uvjetuju načine jezičnoga strukturiranja pokazuje to da ispitanici obiju skupina konceptualiziraju prostornu oznaku *kuta* i kao SPREMNIK i kao POVRŠINU te stoga u iskazima kodiraju to prostorno značenje i kao intralokalno (117–118) i kao supralokalno (119–120). Moguće tumačenje takva dvojakog konceptualiziranja prostorne odrednice kuta u kontekstu provođenja igara na ploči jest suprotstavljanje dotadašnjega prostornoga iskustva kuta iz trodimenzionalnoga prostora (u

kojemu ispitanici žive i kreću se te se susreću s kutovima prostorija, pa ih poimaju kao SPREMNIK) dvodimenzionalnim uvjetima igre na ploči (u kojima se kut pojavljuje kao prostor omeđen dvjema dimenzijama te je stoga istaknuta shema POVRŠINE). Slično tomu i oznaka *sredine* u objema je grupama u najvećem broju slučajeva konceptualizirana kao SPREMNIK te kodirana u značenju intralokalnosti (npr. (3), (121)), dok je puno rjeđe u kontrolnoj skupini za tu prostornu oznaku uporabljena i predodžbena shema POVRŠINE sa supralokalnim značenjem (122). Naposljetku zanimljivo je uočiti i kako ispitanici eksperimentalne i kontrolne skupine jednako poimaju prostornu odrednicu *sela* kao SPREMNIK, zbog čega u iskazima u kojima što smještaju u odnosu na nju koriste intralokalno značenje (123–124).¹⁸⁰ Svime navedenim ne potkrepljuje se samo teza da na stvaranje određenih (predjezičnih) koncepata utječe upravo izravna djetetova interakcija s prostorom (Geld 2006) nego i da perspektive iz kojih čovjek doživljava prostor uvjetuju način na koji će se ti prostorni odnosi jezično kodirati – što je vidljivo ne samo kod djece uredna slušnog i govorno-jezičnoga razvoja nego i djece sa slušno-govornim deficitima, i to upravo jer je riječ o iskazivanju konkretnih odnosa čija je poveznica s prostorom posredstvom prostornih predodžbenih shema iznimno bliska. Dakle: i djeca uredna sluha i djeca sa slušnim deficitima prostor poimaju i načelno razumiju jednako – jer iskustvo prostora omogućuje čitav spaciocepcijski sustav (i čitavo čovjekovo tijelo), ne samo sluh (Pansini 1989) – a to je vidljivo ne samo na razini specifično receptivnih sposobnosti nego i posredno na razini jezične produkcije.

(117) V_E: *Stavi [patku] u desni kut.*

(118) A_K: *[Stavi psa] u gornji desni kut.*

(119) V_E: *[Krava je] na desnom kutu.*

(120) V_K: *Stavi bor na gornji desni ćošak.*

(3) D_E: *Narančasta mačka je u sredinu.*

(121) R_K: *Krevet je u sredini.*

¹⁸⁰ Matovac (2013: 154) navodi: „Tanacković Faletar (privatna komunikacija) objašnjava da će se pojedino područje poimati kao POVRŠINA, odnosno kao SPREMNIK, ovisno o tome je li strukturirano, tj. sastoji se od jasno uočljivih dijelova kao što su središte, rubna područja, granice i sl. Ukoliko neko područje ima sva ta obilježja, poimat će se kao SPREMNIK, a ukoliko mu nedostaje strukturiranost, poimat će se kao POVRŠINA.“ S obzirom na to može se zaključiti da su u primjerima (123–124) ispitanici obiju grupa poimali selo kao SPREMNIK stoga što je ono shvaćeno u vidu strukturiranoga mjesta za život/prebivanje koje, s obzirom na kontekst iskaza u kojima je izrečeno, ima svoju autonomiju, jasno određene granice, dijelove (ulice u kojima stanovnici žive) i sl. Da je riječ o kakvu drugom kontekstu iskazivanja (npr. domaće životinje obitavaju na otvorenim livadama unutar sela), moguće je da bi ispitanici i eksperimentalne i kontrolne skupine također jednakom shemom (POVRŠINE) kodirali i iskaze kojima se izriče odgovarajuće, supralokalno značenje (npr. *Krave žive na selu* – usp. *Mačka ide u selo*, gdje *mačka* označava glavnoga aktera priče na ploči te time biva personificirana, što odgovara tumačenju sela kao mjesta za stanovanje).

(122) R_K: *Crvenu kravu stavi na sredinu.*

(123) R_K: *[Mačka ide] u selo.*

(124) V_E: *[Stric] živi u selu.*

17. 1. 4. 2. Razumijevanje neprostornih značenja (prostornih metafora)

S druge strane u razumijevanju su neprostornih značenja (prostornih metafora) između eksperimentalne i kontrolne skupine uočena odstupanja: dok su ispitanici kontrolne skupine u potpunosti razumjeli pitanja u kojima je primjerice uporabljeno značenje komparativnosti (usporedbe) te na ta pitanja odgovorili ispravnom konstrukcijom *X + komparativ + od G*, i to korištenjem prostorne metafore koja se temelji na ablativnosti (v. primjer 86), ispitanici eksperimentalne skupine nisu pokazali razumijevanje pitanja u kojemu je uporabljena konstrukcija *X više od Y* te je odgovor izostao. Također je kod ispitanika eksperimentalne skupine zabilježeno nerazumijevanje konstrukcije *boja + G* (npr. *boja sunca, boja mora*) koja implicitno sadrži prijedlog *od*, a temelji se na ablativnom značenju potjecanja ili podrijetla, dok metaforički kodira kvalitativno značenje, pa tako ispitanik T_E uputu da nekamo smjesti figuricu *boje + G* nije izvršio sve dok konstrukcija nije preoblikovana u njoj analogan izraz *boja kao N*, čije je razumijevanje bilo uspješno.

Pokazuje se dakle da djeca s oštećenjem sluha i poteškoćama u slušanju predškolske dobi nemaju problema u razumijevanju prostornih odnosa *per se* stoga što je ono umnogome temeljeno na predjezičnoj konceptualizaciji prostora te najuže vezano za koncepte koji se stječu spacioepcijskim iskustvom čitava tijela u prostoru, međutim teškoće se pojavljuju u razumijevanju onih značenja koja su nastala metaforičkim ekstenzijama *u (verbalnome) jeziku i posredstvom (verbalnoga) jezika* čije se simboličke zakonitosti usvajaju također kumulativnim iskustvom (Tomasello 2000), ali u prvome redu onim slušnim.

17. 1. 5. Geste i pokreti

17. 1. 5. 1. Opća ovladanost prostorom

Opservacijom eksperimentalne i kontrolne skupine uočeno je da su pokreti i uopće kretanje ispitanika u prostoru na generalno jednakoj razini razvijeni u objema skupinama – i

djeca uredna sluha s jedne i djeca s oštećenjem sluha i poteškoćama u slušanju s druge strane pokazala su jednaku sposobnost motoričkoga snalaženja u prostoru te manipuliranja objektima u tome prostoru. Tako je primjerice zabilježeno kako ispitanik D_E suvereno vlada kretanjem u granicama prostorije za rehabilitaciju pužući po podu, sakrivajući se ispod stola te uspješno se vraćajući na početnu poziciju na stolici; uspješno manipulira objektima u tome prostoru slažući pločice iz didaktičke igre jednu na drugu ili sakrivajući ih u različitim dijelovima prostorije (npr. *na policu, ispod kakve kutije i sl.*). Ispitanik V_E više je puta istraživačici pomagao u raspremanju dijelova igre na ploči iz kutije te njihovu pospremanju u kutiju, a nakraju i nošenju same kutije u kojoj je igra smještena s police i na nju. Slično je tomu ispitanik R_K u pauzi od ispitivanja istraživačici demonstrirao različite pokrete u otvorenome prostoru u kojima je manipulirao kolutom bacajući ga u vis, hvatajući ga i vrteći ga oko struka. Trodimenzionalni je prostor i ispitanik A_K suvereno koristio, i to uključujući ga spontano u igru tijekom ispitivanja, primjerice sakrivajući figurice (iz igre na ploči) *ispod* papira, *ispod* medvjedića koji je donio sa sobom i sl.

Navedeni nalazi mogu se tumačiti iz dvaju smjerova: s jedne strane čini se da motorička ovladanost prostorom koja je kod djece s oštećenjem sluha istovjetna kao i kod djece uredna sluha ne odgovara teorijskim postavkama o uvjetovanosti motoričkoga i govorno-jezičnog razvoja (Guberina 1986a) jer je očekivano da će se govorno-jezični deficiti eksperimentalne skupine ispitanika do određene mjere zrcaliti na motoričkome planu opće ovladanosti prostorom; s druge strane ti nalazi suglasni su s rezultatima o jednakim sposobnostima razumijevanja prostora (sama za sebe) u objema skupinama. O svemu tome može se naime zaključiti sljedeće: iako su govor i jezik usko povezani s motoričkim svladavanjem prostora, pa ovladavanje logičkim odnosima u prostoru prethodi ovladavanju logičkim odnosima u jeziku i omogućuje ga (isto) (a između ostaloga i sintaktičko-semantički elementi konceptualne metafore mogu se svladati tek svladavanjem prostornih odnosa na kojima ona počiva (Dobrić 2018)), ta poveznica jest nužan, ali ne i dovoljan uvjet urednu govorno-jezičnome razvoju: govor izrasta na temeljima pokreta i aktivnosti čitava tijela u prostoru (Guberina 1986a), ali je za ostvarivanje potpune *strukture* potrebna i nužna i akustičko-perceptivna strana jezika (Guberina 1967) s kojom djeca s oštećenjem sluha imaju poteškoće. Uostalom govor se definira kao „optimalna *zvučna* ljudska komunikacija oblikovana ritmom rečenica, riječi i slogova“

(Škarić 1988: 16).¹⁸¹ Zato Guberinina verbotonalna metoda zagovara upravo rehabilitaciju slušanja i govora prema tim dvama neodvojivim principima.

17. 1. 5. 2. Pokreti i geste u svrhu neverbalne komunikacije

U korištenju pokreta kao *geste* (kao oblika neverbalne komunikacije) postoje međutim određena odstupanja između eksperimentalne i kontrolne skupine: ispitanici kontrolne skupine manje su se služili gestama u komunikaciji, a njihovi su verbalni iskazi bili u većoj mjeri dostatni za prenošenje informacije, dok su se ispitanici eksperimentalne skupine češće služili gestom (u prvome redu pokazivanjem prstom ili čitavom rukom na kakav objekt ili osobu u prostoriji) kako bi prenijeli obavijest primjerice o tome *gdje je tko/što* ili *kamo je što postavljeno / kamo je tko otišao*. Kod djece s oštećenjem sluha primijećena je dakle (u svrhu komunikacije) veća vezanost uz prostor konkretno-prostornim gestama koje potiču i nadopunjuju verbalne riječi, pa tako i olakšavaju govor čineći između njega i mišljenja most (Pansini 1990). Zbog određenih deficita u verbalnoj komunikaciji ti se ispitanici naime moraju više oslanjati na njezin neverbalni aspekt, odnosno na neleksička sredstva – gestu kao vrednotu govornoga jezika (Guberina 1995) – pričem su se i u svojem ranom govorno-jezičnome razvoju (0–6 godina) zbog oštećenja sluha morali više osloniti na druga osjetila u okviru spaciocepcijskoga slušanja (Pansini 1989) (prije svega vid, ali i opip, propriocepciju i ravnotežu). Za razliku od njih u djece je uredna sluha u ranome govorno-jezičnom razvoju sluh mogao biti dominantno spaciocepcijsko osjetilo slušanja te je tako oslanjanje na prostor i neverbalnu komunikaciju (neleksičke činitelje govora) radi prenošenja informacija ostalo u drugome planu u korist verbalne komunikacije (leksičkih elemenata), čija je funkcija na dostatnoj razini da može biti temelj toga prenošenja.

Zaključuje se tako da su pokret, a konkretno gesta u prostoru od iznimna značaja za komunikaciju kod djece s oštećenjem sluha i poteškoćama u slušanju, no u nastavku će se analize ipak pokazati kako je vezanost uz prostor u vidu pokreta i geste važna za daljnji govorno-jezični razvoj i djece uredna sluha, zbog čega je izuzetno bitno poticati svu djecu od njihova ranoga razvoja na aktivnosti u prostoru.

S obzirom na sve predočene rezultate za predškolske skupine ispitanika na prvo se i treće istraživačko pitanje može odgovoriti na sljedeći način: kod djece s oštećenjem sluha i

¹⁸¹ Istaknula I. G.

poteškoćama u slušanju predškolske dobi u odnosu na djecu uredna sluha i govorno-jezičnoga razvoja istoga uzrasta postoje odstupanja i u izricanju prostornih značenja, i u razumijevanju i izricanju neprostornih značenja koja se temelje na prostornim odnosima (prostornih metafora), i u općoj složenosti te ovjerenosti produciranih govornih struktura, ali načelno nema odstupanja u razumijevanju prostornih odnosa, kao ni u općoj ovladanosti prostorom, dok su razlike ipak prisutne u korištenju gesti i pokreta u svrhu komunikacije. Sva spomenuta odstupanja odnose se na to da su rezultati navedenih istraživačkih parametara lošiji od rezultata ispitanika uredna sluha osim u parametru korištenja gesti u svrhu neverbalne komunikacije po kojemu djeca s oštećenjem sluha pokazuju pozitivna odstupanja (koriste gestu češće te ona u njihovu govoru ima važniju ulogu).

17. 2. Osnovnoškolska dobna skupina

17. 2. 1. Izražavanje prostornih značenja

17. 2. 1. 1. Razvedenost tipova iskazanih prostornih značenja i gramatička ovjerenost njihovih struktura

Usporedi li se izražavanje prostornih odnosa između eksperimentalne i kontrolne skupine ispitanika osnovnoškolske dobi, primjećuje se kako je u eksperimentalnoj skupini razvedenost tipova iskazanih prostornih značenja znatno manja u odnosu na kontrolnu skupinu. Prijašnja naime najčešće producira iskaze u kojima se kodira intralokalno i supralokalno prostorno značenje, i to direktivno i nedirektivno. Primjeri (125–128) tako prikazuju navedena četiri najfrekventnija prostorna značenja u iskazima djece s oštećenjem sluha, dok su primjerima (129–132) predloženi i ostali (direktivni i nedirektivni) tipovi značenja rjeđe zabilježeni kod te skupine.

(125) M_E: [*Luka živi*] **u Danskoj**. (intralokalnost)

(126) N_E: **Na livadi** bilo puno proljetni [*cvijeća*]. (supralokalnost s kontaktom)

(127) M_E: *Ne idemo previše* **u kazalište**. (intralokalna adlativnost)

(128) N_E: *Mačak je popela* **na drvo**. (supralokalna adlativnost s kontaktom)

(129) N_E: *Mačka Mimi* **iza skrivača ograde**. (postlokalnost)

(130) N_E: **Pored nje** nalazi crni štap. (adlokalnost)

(131) L_E: **Iz lampe** je izašao duh. (intralokalna ablativnost)

(132) M_E: [*Danska je*] kao **prema sjeveru**. (adlativnost (negranična direktivnost))

Kao i kod predškolske eksperimentalne skupine ispitanika i osnovnoškolska su djeca sa slušnim deficitima producirala prostorna značenja u kojima su se veoma često nalazila gramatička odstupanja i pogreške, i to najčešće u vidu supstitucija (prijedložno-padežnih) direktivnih i nedirektivnih konstrukcija u kojima se pojavljuju isti prijedlozi (*u* i *na*), što pokazuju primjeri (133–136):

(133) M_E: *Tri snježne pahuljice dolepršale su na zemlji*. (supralokalna nedirektivnost umjesto supralokalne adlativnosti)

(134) N_E: *Na klupu je sjedila baka*. (supralokalna adlativnost umjesto supralokalne nedirektivnosti)

(135) N_E: [*Djeca su došla*] **u parku**. (intralokalna nedirektivnost umjesto intralokalne adlativnosti)

(136) N_E: *Ana, Petra i Igor nalazili se u park*. (intralokalna adlativnost umjesto intralokalne nedirektivnosti)

Navedeni se rezultati naime mogu objasniti na jednak način kao i istovjetne supstitucije konstrukcija koje su zabilježene i kod predškolske skupine djece s oštećenjem sluha, a čiji je rezultat neslaganje sintaktičko-semantičkih obilježja glagola s padežom imenske riječi kojim on inače upravlja: kako je informacija o kretanju kao *promjeni položaja* između objekta lokalizacije i lokalizatora, a koja se kodira primarno odnosom između glagola i padeža, manje informativna, dok je obavjesnija i konceptualno istaknutija ona informacija o *smještenosti* toga OL prema L, koja se primarno kodira prijedlogom – tako je i uporaba odgovarajućega prijedloga pri izražavanju prostornoga značenja puno stabilnija u odnosu na odabir ispravne kombinacije glagol-padež. Pokazuje se dakle da teškoće s kodiranjem *svih* informacija odnosa OL i L, koje su uočene u predškolskoj dobi djece s oštećenjem sluha i poteškoćama u slušanju, načelno perzistiraju do kasne osnovnoškolske dobi, što se povezuje s poteškoćama u isključivo verbalnome procesiranju informacija uslijed nedovoljna slušnog iskustva na kojemu se ono temelji (za razliku od konkretno-slikovna karaktera misli čiji je domet ograničen (Dulčić i Kondić 2002; Radovančić 1995)). No primijećeno je kako je kod djece sa slušnim deficitima ponekad zalihosna i sama uporaba prijedloga, dok je jedina informacija o odnosu OL i L koja je kodirana samo ona o identifikaciji objekta lokalizacije i lokalizatora, što pokazuju primjeri (137–139).

(137) L_E: [*Živim*] **Prečko**. [Živim u/na Prečkom.]¹⁸²

(138) N_E: [*Djeca su*] **park**. [Djeca su u parku.]

(139) N_E: *Blizu baka klupa štapić*. [Blizu bake, na klupi, nalazi se štap.]

Imenice poput *Prečko*, *park* i *klupa* koje označavaju lokalizatore u primjerima (137–139) izrečene su u kanonskome obliku, pričem odnos objekta lokalizacije (*ja* (137), *djeca* (138), *štap* (139)) i lokalizatora u tim iskazima nije određen ni glagolsko-padežnim odnosom, ali ni prijedlogom, pa se može reći da se iz spomenutih iskaza ne može saznati ni postoji li kakva *promjena* (položaja) *u odnosu* OL i L, ni to *kakav* je taj *odnos* (prema smještenosti), nego samo da *postoje* određeni prostorni entiteti, dok na postojanje njihova odnosa upućuje isključivo njihovo supojavljivanje u istome iskazu. Iako bi se to moglo smatrati svojevrsnim „korakom unazad“ u odnosu na izražavanje prostornih odnosa koje je zabilježeno u ispitanika predškolske dobi, a kod kojih je upravo uporaba prijedloga kao konkretizatora odnosa između OL i L najstabilnija, valja ipak u obzir uzeti dvije stvari. Kao prvo, ovo istraživanje nije longitudinalnoga karaktera, odnosno ispitanici osnovnoškolske dobi na čijim se iskazima provodi analiza nisu oni isti ispitanici koji su analizirani u predškolskoj dobi, a sama činjenica da su djeca s oštećenjem sluha u osnovnoškolskoj dobi polaznici kompleksne rehabilitacije u okviru SUVAG-ove škole jedna je vrsta *filtra* za veće slušne poteškoće (ona djeca koja imaju manje poteškoće i/ili su uspješnije rehabilitirana tijekom predškolskoga doba načelno ne nastavljaju osnovnu školu u SUVAG-u). Stoga rezultati koji u ovoj, osnovnoškolskoj skupini ispitanika sugeriraju nazadovanje zapravo samo upućuju na poteškoće koje perzistiraju od ranije dobi, a takvi se nalazi podudaraju s rezultatima ranijih istraživanja prema kojima upravo morfosintaktičke poteškoće (na koje se svode i problemi s kodiranjem svih informacija o prostornome odnosu u okviru prijedložno-padežnih konstrukcija) u djece s oštećenjem sluha najduže perzistiraju i otpornije su od drugih poteškoća na logopedsko interveniranje (Hrastinski, Pribanić i Mrvica 2019). Kao drugo, „olakotnom“ se okolnošću pri ispitivanju predškolskih skupina ispitanika može smatrati i priroda materijala koja je upotrijebljena, a po kojoj se različite vrste prostornih odnosa između OL i L vrlo često oslanjaju na neki stvarni, konkretni i trenutno prisutni fizički odnos figurica ili objekata u prostoru u kojemu se nalaze i

¹⁸² S obzirom na to da se ona prostorna područja koja su strukturirana, sastoje se od uočljivih dijelova, granica te funkcioniraju kao samostalne cjeline poimaju kao SPREMNICI, a sva ona područja koja nisu strukturirana i ne funkcioniraju samodostatno kao POVRŠINE, Matovac (2013: 154–155) objašnjava da se pojedine gradske četvrti mogu poimati kao potonje, a neke kao prijašnje predodžbene sheme te da je time motivirana i uporaba prijedloga *na*, odnosno *u* pri njihovu jezičnom kodiranju – najčešće će se one četvrti koje zbog svoje novoizgrađenosti još nemaju jasnu strukturu i samostalnost te su tek nedavno prestale biti poljane poimati kao POVRŠINE, a one starije i samodostatnije kao SPREMNICI.

ispitanici (ili su ti objekti prikazani na slikama na kojima se igra neposredno temelji), što ispitanicima dopušta visoku razinu oslanjanja na situaciju kao vrednotu govornoga jezika (Guberina 1995), dok su materijali za ispitivanje ispitanika osnovnoškolske dobi u najvećoj mjeri narativne prirode, djeca se u radu s njima zapravo oslanjaju na slušanje i tek se posredno referiraju na slike koje su dane u slikopričama,¹⁸³ što smanjuje mogućnost oslanjanja na neleksičke i povećava nužnost orijentiranja na leksičke govorne elemente (isto).

Dakle stabilnost se prijedloga (konkretizatora) koja je utvrđena u izražavanju prostornih odnosa u djece predškolske dobi može objasniti situacijsko-kontekstualnom utemeljenošću objekata lokalizacije i lokalizatora, dok se kod osnovnoškolske djece eksperimentalne skupine informacija o vrsti odnosa između OL i L (kodirana prijedlogom) ipak stavlja u drugi plan u korist izricanja identiteta OL i L uopće. Taj zaključak ide u prilog pretpostavci kako djeca s oštećenjem sluha i poteškoćama u slušanju imaju teškoća u kodiranju *svih* informacija o prostornome odnosu, pa se tako informacije kodiraju uvijek po određenome redosljedu vrijednosti njihove (komunikacijske i konceptualne)¹⁸⁴ obavijesnosti, od najviše razine prema najmanjoj, što bi se moglo prikazati slijedom

identitet OL i L > vrsta odnosa OL i L (smještenost OL u odnosu prema L) > promjena odnosa OL i L (promjena položaja između OL i L),

pa se i hijerarhija pojavljivanja jezičnih jedinica kojima se te informacije kodiraju može postaviti kao slijed

imenice u kanonskome obliku (u funkciji subjekta (OL) i krnjega oblika adverbijalne dopune /adverbijalnoga modifikatora (L)) > prijedlozi (konkretizatori odnosa OL i L u okviru adverbijalne dopune / adverbijalnoga modifikatora) > glagolsko-padežna veza (odnos predikata i prijedložno-padežnoga izraza u funkciji adverbijalne dopune / adverbijalnoga modifikatora).

Ovi zaključci o perzistiranju morfosintaktičkih poteškoća kod djece sa slušnim deficitima ne samo da potkrepljuju dosadašnje spoznaje o njihovoj tvrdokornosti (Hrastinski, Pribanić i Mrvica 2019), o problemima s usvajanjem padežnoga sustava s obzirom na njegovo auditivno stjecanje (Pribanić 1991) te o teškoćama isključivo verbalnoga procesiranja s obzirom na narav misli osoba s oštećenjem sluha (Dulčić i Kondić 2002; Radovančić 1995) nego i nude novu,

¹⁸³Više će riječi o oslanjanju na prikaz narativnih radnji na slikama biti riječi u potpoglavlju o razumijevanju.

¹⁸⁴ „Komunikacijska funkcija ne može biti promatrana odvojeno od čovjekovih kognitivnih sposobnosti – jer čovjek komunicira o onome što pojmi.“ (Raffaelli 2015: 36)

kognitivnolingvističku perspektivu razmatranja uzroka navedenih poteškoća, a ona se u prvome redu temelji na tezi o istaknutosti i važnosti različitih konceptualnih razina koje sudjeluju u morfosintaktičkome organiziranju kodiranih prostornih značenja.

S druge je strane u iskazima ispitanika kontrolne skupine, kao i u predškolskoj kontrolnoj skupini u odnosu na predškolsku eksperimentalnu skupinu, uočena veća raznolikost i nijansiranost izrečenih prostornih značenja, koja su prikazana u primjerima (140–154):

- (140) D_K: *Luka živi u **Danskoj**.* (intralokalnost)
- (141) L_K: *Oni su se preselili u **Dansku**.* (intralokalna adlativnost)
- (142) M_K: *Kad je protrljaš, izađe duh iz **nje**.* (intralokalna ablativnost)
- (143) L_K: *Znam, to je tamo, **iznad Njemačke**.* (supralokalnost bez kontakta)
- (144) D_K: *[Baka] sjedi **na bijeloj klupi**.* (supralokalnost s kontaktom)
- (145) M_K: *Idemo **na more**, idemo van i **na bazen**.* (supralokalna adlativnost s kontaktom)
- (146) M_K: *Ana, Petra i Igor stajali su **pred klupom**.* (prelokalnost)
- (147) D_K: *[Stobreč je] **pokraj Splita**.* (adlokalnost)
- (148) L_K: *Postala je sretna kada je Ana došla **pokraj nje**.* (adlokalna adlativnost)
- (149) L_K: *[Šećemo psa] **oko naselja**.* (cirkumlokalnost)
- (150) D_K: *[Idemo u šetnje] **po ulici**.* (supralokalna perlativnost)
- (151) D_K: *Idemo **kroz Hrvatsku** [do Stobreča].* (intralokalna perlativnost)
- (152) D_K: *Ima puno lišća tu **po podu**.* (supralokalna perlativnost s distributivnim značenjem OL)
- (153) D_K: *Bacamo joj lopticu **po stanu** tu.* (supralokalna perlativnost s distributivnim značenjem L)
- (154) L_K: *Ana je pozvala svoje prijatelje da dođu **k njoj i baki**.* (adlativnost (negranična direktivnost))

Primjer (145) pritom pokazuje kako se metonimijske ekstenzije mogu pojavljivati i unutar prostorne dimenzije, odnosno kako se one mogu koristiti i za kodiranje nekih prostornih odnosa: površina određenoga prostora koristi se za izricanje uopćena prostora koji tu površinu okružuje, pa se tako iskaz *Idemo na more / na bazen* odnosi na to da OL (*mi*) dolazi u opće područje koje je određeno blizinom površine lokalizatora (*mora*) kao konceptualno istaknutijeg dijela toga prostora. S druge strane primjeri (150–153) zorno prikazuju razvedenost

perlativnoga značenja u iskazima produciranim u kontrolnoj skupini, pri čemu se u primjeru (150) ističe perlativno kretanje OL po površini (duž) L; u primjeru (151) umjesto površine istaknuto je perlativno kretanje unutrašnjošću L; primjer (152) pokazuje potiskivanje perlativnoga u korist supralokalnoga značenja kojemu se prirodaje značenje distributivnosti ili razastrtosti površinom, čiji je dojam motiviran segmentnim poimanjem *objekta lokalizacije*;¹⁸⁵ a u primjeru (153) perlativno je značenje potisnuto u korist supralokalnosti s pridodanim podznačenjem distributivnosti (razastrtosti površinom *lokalizatora*) tako da je kodirano

„kretanje po površini, no tu se ne radi o jedinstvenoj površini, već o površini koja se poima kao skup istovrsnih manjih površina koje tijekom svog kretanja trajektor [objekt lokalizacije, op. a.] posjećuje“ (Matovac 2013: 114).¹⁸⁶

Može se primijetiti kako su strukture kojima se iskazuju prostorna značenja kod kontrolne skupine u potpunosti gramatički ovjerene, odnosno u svim iskazima kontrolne skupine kodirane su sve informacije prostornoga odnosa: i informacije o identitetu OL i L, i o vrsti njihova odnosa s obzirom na smještenost OL prema L i o promjeni njihova odnosa, odnosno promjeni položaja OL u odnosu na L (onda kad do te promjene dolazi). Odstupanja su između eksperimentalne i kontrolne skupine dakle i prema razvedenosti iskazanih prostornih značenja i prema stupnju njihove gramatičke ovjerenosti veoma značajna, a tumačenja se tih odstupanja na kraju mogu svesti na istu osnovu: djeca s oštećenjem sluha jezično kodiraju ono što je konceptualno (i komunikacijski) važnije (osobito ono što nije neposredno sadržano u situaciji kao neleksikome sredstvu govorne komunikacije (Guberina 1995)), i to i na razini morfosintaktičkih informacija, ali i na razini onih značenjskih – informacija koje se tiču stupnja nijansiranosti i istančanosti prostornoga značenja.

17. 2. 1. 2. Razvedenost sintaktičkih struktura iskazanih prostornih odnosa

Premda adverbijalne dopune (npr. (125), (127), (130–131), (135–136), (142), (145) itd.) i glagolski predikati (npr. (127–128), (130–131), (135–136), (142) itd.) predstavljaju najfrekventnije sintaktičke strukture u kojima su ispitanici i eksperimentalne i kontrolne

¹⁸⁵ Distributivnost ili razastrtost površinom s obzirom na objekt lokalizacije odnosi se na to da je objekt lokalizacije (*lišće*) u primjeru (152) kodiran zbirnim oblikom imenice, čime se upućuje na to da se više istovrsnih dijelova toga OL nalazi *razastrt* po površini L.

¹⁸⁶ Tako se primjer (153) može shvatiti na način da *loptica* (kao OL) posjećuje različite (manje) dijelove površine *stana* (kao L) u različitim instancama bacanja, a „kretanje trajektora [objekta lokalizacije, op. a.] od jednog do drugog istovrsnog orijentira [lokalizatora, op. a.] proizvodi dojam da se on postupno razastire ili distribuira površinom (skup istovrsnih manjih površina može se poimati kao jedna velika površina)“ (Matovac 2013: 114).

skupine osnovnoškolske dobi iskazivali prostorne odnose, ipak je u ovoj dobnoj skupini zabilježen ukupno veći broj adverbijalnih modifikatora (npr. (129), (152–153), (156–157)) nego što je to slučaj kod ispitanika predškolske dobi, a što je sukladno i prirodi materijala, odnosno tema na temelju kojih su vršena ispitivanja, u kojima prostor sve češće postaje tek okolnost različitim radnjama koje pak dolaze u prvi plan. Analiza međutim pokazuje da se kontrolna skupina ispitanika, osim što adverbijalne modifikatore i dopune koristi u gramatički ovjerenijim strukturama, tim članovima rečeničnoga ustrojstva služi i u svrhu kompleksnijega i finije nijansiranog iskazivanja prostornih odnosa. Naime uočeno je kako djeca uredna sluha često prostorne odnose elaboriraju dvjema adverbijalnim dopunama / dvama modifikatorima različitih značenjskih opsega, pri čemu je prva prostorna odrednica širega, uopćenijeg značenja, dok ju druga elaborira, odnosno kodira specifičnije i značenjski uže prostorno određenje, kao u primjerima (143) te (155–156). Ulogu adverbijala kojim se izražava takvo uopćeno, šire prostorno određenje vrlo često vrše i prilozima (npr. (156), (143)), i to nerijetko oni deiktički, međutim korisno je usporediti takve uporabe deiktičkih priloga s uporabom u primjeru (157) u kojoj prilog kodira ono drugo, specifičnije i značenjski uže prostorno određenje, odnosno služi kao prostorna elaboracija prijedložno-padežnoga izraza zajedno s kojim čini jedan adverbijalni modifikator te prema kojemu se odnosi poput neke vrste atributa.¹⁸⁷

(155) L_K: [*Crni je štap*] **na klupi, pokraj nje**.¹⁸⁸

(156) L_K: [*Šećemo psa*] **tu negdje okolo, oko naselja**.

(143) L_K: *Znam, to je tamo, iznad Njemačke*.

(157) D_K: [*Idemo u šetnje*] **po ulici i tu na dvorište iza**.

Kod kontrolne se skupine dakle može uočiti nijansirana uporaba priloga (deiktičkih, ali i nedeiktičkih poput *negdje, okolo* (156) i *van* (145)¹⁸⁹) koji sudjeluju u potankoj elaboraciji određenoga prostornog odnosa, dok su kod ispitanika eksperimentalne skupine izostale slične elaboracijske strukture (u obliku jednoga ili dvaju zasebnih adverbijala). To svakako potkrepljuje postavke o jednostavnosti i rigidnosti (Kuzmanović Jurčević 2011) samih jezičnih

¹⁸⁷ Prilozima *tu* i *iza* u primjeru (157) konkretnije određuju izraz *na dvorište* tako da mu pridružuju značenje upravo određenoga dvorišta na koje se u iskazu želi uputiti (*Idemo u šetnje ne na bilo koje dvorište, nego ovo tu iza*).

¹⁸⁸ Prijedložno-padežni izraz u ovome iskazu ne vrši funkciju atributa imenici *klupa* koja mu prethodi, već se iskazom izriče kako se objekt lokalizacije (*crni štap*) nalazi *na klupi*, i to točnije *pokraj nje* (drugoga lokalizatora, *bake*).

¹⁸⁹ Adverbijalna dopuna izrečena prilogom *van* u iskazu *Idemo van* odnosi se naime na konkretne (otvorene i zatvorene) prostore sa specifičnim socijalnim namjenama (kafiće, restorane, kazališta, parkove i sl.), a koji su u kontrastu s primarnim L (objektom stanovanja, prebivanja), odnosno *izvan* njega, u čemu je i sadržano istaknuto značenje ekstralokalnosti.

struktura kod djece s oštećenjem sluha, ali istodobno govori i o ograničenijim mogućnostima tih struktura s obzirom na nijansiranje i istančano elaboriranje (prostornih) značenja. Ipak, po općoj je frekventnosti kod tih ispitanika zabilježeno gotovo jednako korištenje priloga s prostornim značenjem (npr. 158–159).

(158) M_E: [*Moja sestra*] ili samo uči ili izlazi **van**.

(159) M_E: **Tu** su se [*snježne pahuljice*] veselile.

Izjednačivanje eksperimentalne i kontrolne skupine prema čestoći uporabe prostornih priloga u kodiranju prostornih odnosa, a za razliku od ispitanika predškolske dobi kod kojih je utvrđeno da se eksperimentalna skupina u većoj mjeri od kontrolne oslanja upravo na te jezične strukture te njima frekventnije pribjegava nauštrb prijedložno-padežnih izraza, može se objasniti činjenicom da materijali pomoću kojih se vršilo ispitivanje sve djece starije dobi podrazumijevaju apstraktnije narativne strukture, a ne uključuju više toliko mogućnost upućivanja na prostorne percepte u neposrednoj i fizičkoj prostornoj stvarnosti te samim time i smanjuju mogućnost korištenja deiktičkih priloga, koji su bili najfrekventniji prilozima koje su djeca mlađe dobi eksperimentalne skupine koristila.¹⁹⁰ Čini se kako se smanjivanjem stupnja uključenosti situacijskoga konteksta i konkretne prostorne stvarnosti smanjuje i razina upotrebljivosti prostornih priloga u jezičnome kodiranju prostornih odnosa – pričem je već u predškolskoj skupini ispitanika utvrđeno kako su (deiktički) prilozima jezični analogoni geste kao mosta između prostora, mišljenja i govora (Pansini 1990) – a povećava se potreba za korištenjem onih jezičnih struktura – prijedložno-padežnih konstrukcija – kojima se jasnije i specifičnije može uputiti na prostorno izmještene odnose među objektima te nakraju i na one neprostorne, apstraktne odnose (pričem je riječ o uporabi prostornih metafora). A upravo s upotrebom takvih struktura djeca s oštećenjem sluha i poteškoćama u slušanju pokazuju poteškoće, i to s obzirom na ranije navedenu problematiku višerazinske organizacije (jezičnih) informacija koje one sadržavaju.

S druge je strane u objema skupinama zabilježeno kako se među glagolima smještenosti ili kretanja u funkciji predikata najfrekventnije pojavljuju glagoli uopćena značenja kretanja/smještenosti *ići*, *nalaziti se* i *biti* u značenju 'nalaziti se', što je vidljivo u parovima primjera (127) i (145), (130) i (160) te (161) i (143).

¹⁹⁰ Deiktički prilozima upotrijebljeni u iskazima kontrolne skupine ispitanika nalaze se gotovo u potpunosti u onim primjerima u kojima se tijekom slobodnoga razgovora (kojega je bilo više pri ispitivanju te skupine za razliku od ispitivanja u eksperimentalnoj skupini) upućivalo na neku fizičku, neposredno dostupnu prostornu stvarnost (v. primjere 156–157).

- (127) M_E: Ne **idemo** previše u kazalište.
- (145) M_K: **Idemo** na more, **idemo** van i na bazen.
- (130) N_E: Pored nje **nalazi** crni štap.
- (160) L_K: Ana, Petra i Igor **se nalaze** na Zrinjvcu.
- (161) M_E: [U Danskoj je hladno] jer **su** na sjeveru.
- (143) L_K: Znam, to **je** tamo, iznad Njemačke.

Također je među navedenim glagolima u službi predikata zabilježena u objema skupinama i uporaba prefiksa kojima se njihovo prostorno značenje modificira – u prvome je redu u objema skupinama uočeno prefiksarno pridodavanje značenja adlativnosti po shemi TOČKA KAO CILJ (npr. (162) i (148)) i značenja intralokalne ablativnosti ((131) i (163)), dok je kod eksperimentalne skupine još zabilježeno prefigiranje koje glagolima pridaje značenje ablativnosti po shemi TOČKA KAO ISHODIŠTE (164) te perlativnosti (128) i perlativne distributivnosti (165)¹⁹¹, a kod kontrolne skupine značenje etapne translokativnosti (142)^{192, 193}.

- (162) M_E: Ana je **došla** prijateljima.
- (148) L_K: Postala je sretna kada je Ana **došla** pokraj nje.
- (131) L_E: Iz lampe je **izašao** duh.
- (163) D_K: Počela je s krpom čistiti i iz nje je **izašao** duh.
- (164) N_E: Ana je **otišla** prijateljima.
- (128) N_E: Mačak je **popela** na drvo.
- (165) L_E: Oni su **pospremali**.
- (142) M_K: Kad je **protrljaš**, izađe duh iz nje.

¹⁹¹ U primjeru (165) distributivnost je čak istaknutija od perlativnosti, a odnosi se na to da se radnja (*spremanje*), koja se može okarakterizirati kao prostorna aktivnost, odvija distribuirano po čitavom prostoru, odnosno da spremanje nije lokalizirano na određeni dio prostora ili na određene objekte u tome prostoru, nego je „raspršeno“ po principu *svuda po malo*.

¹⁹² Značenje se etapne translokativnosti u primjeru (142) može rastumačiti pretpostavkom da se radnja kodirana navedenim glagolom *protrljati* odvija u etapama, odnosno pojedinačnim potezima kakvoga agensa koji uzrokuje da se čestice (u ovome kontekstu prašine) u tim istim etapama pomiču (odnosno skidaju) s površine lokalizatora (lampe). Za slične realizacije navedenoga značenja (*prodrmati*, *protresti*, *promućkati*) v. Belaj 2008: 226.

¹⁹³ Kod kontrolne je skupine također zabilježena uporaba prefiksa i u okviru prefiksarno-sufiksarne tvorbe imenice koja označava mjesto, a kojoj prefiks pridaje značenje sublokalnosti – (225) M_K: *Tavan je potkrovlje kuće u kojem se uglavnom skladište stvari koje se ne koriste*.

Premda se s obzirom na frekventnost korištenja (glagolskih) predikata pri iskazivanju prostornih značenja eksperimentalna skupina može u potpunosti usporediti s ispitanicima kontrolne skupine, kod ispitanika s oštećenjem sluha u strukturiranju postoje ipak određene poteškoće, i to u prvome redu s obzirom na cjelovitost i točnost strukture: u produciranim se predikatima tih ispitanika može uočiti primjerice izostavljanje čestice *se* (onda kad se njome izražava medijalno značenje)¹⁹⁴ (npr. (128), (130)), neslaganje glagolskoga pridjeva radnog (u okviru složenoga glagolskog oblika koji tvori predikat) s imenicom na koju se predikacija izrečena glagolom odnosi (128) ili elidiranje pomoćnoga glagola *biti* (167). Značajno je međutim istaknuti kako problemi u strukturiranju tih članova rečeničnoga ustrojstva u vidu navedenih supstitucija ili elidiranja *ne uključuju* prostorno značenje,¹⁹⁵ dok „pogreške“ u strukturiranju prijedložno-padežnih izraza u funkciji adverbijalnih dopuna/modifikatora koje su izložene ranije najčešće podrazumijevaju izostavljanja prijedloga, odnosno supstitucije gramatičkih morfova s oznakom padeža, što su *jezgre* prostornoga značenja. S obzirom na to da se spomenuta izostavljanja / spomenute supstitucije kod glagolskih predikata više tiču teškoća u strukturiranju uopće, nego nekih specifičnih teškoća u izražavanju *prostornih* značenja, o takvim će i drugim (nekontekstualnim) elidiranjima/supstitucijama elemenata strukture koji su nužni za rečeničnu gramatičnost biti više riječi u potpoglavlju *Složenost produciranih govornih struktura*. U svakom slučaju, ponekad i sama usporedba *tipova* pogrešaka, odnosno onoga što određene pogreške impliciraju, može bitno utjecati na interpretaciju njihovih uzroka i posljedica – u ovome slučaju pogreške u strukturiranju prijedložno-padežnih izraza značajnije su od pogrešaka u korištenju glagolskih predikata, što svjedoči o većoj stabilnosti potonjih struktura kao struktura za izricanje prostornih značenja u djece s oštećenjem sluha – što je i smisljeno s obzirom na to da uključuju manji broj prostornih informacija nego prijedložno-padežne konstrukcije koje podrazumijevaju trirazinski sustav tih informacija.

Razvedenost prefikslnih značenja čija je upotreba kod ispitanika eksperimentalne skupine ((128), (131), (162), (164–165)) također potpuno usporediva s upotrebom u ispitanika kontrolne

¹⁹⁴ Trebalo bi dodatno istražiti postoji li u djece s oštećenjem sluha i poteškoćama u slušanju elidiranje čestice *se* i u onim kontekstima u kojima ona izražava reflektivno značenje (npr. *Ivan se brije*) jednako kao što je to zabilježeno u kontekstima njezine medijalne upotrebe (npr. *Ivan se smije*). Pretpostavka je autorice ovoga rada da bi u pravim povratnim konstrukcijama bilo uočeno manje izostavljanja te čestice stoga što u takvim kontekstima ona kodira manje gramatikalizirano, odnosno konkretnije značenje koje je providnije s obzirom na njezin postanak – povratnu zamjenicu *sebe* kojom se označava reflektivnost radnje (ono što agens vrši, vrši *na sebi*).

¹⁹⁵ Morf s oznakom roda i broja u načelu upućuje na određena obilježja objekta lokalizacije koji je najčešće kodiran imenicom koja vrši funkciju subjekta, no govori li se o prostornome *odnosu* objekta lokalizacije i lokalizatora, važno je primijetiti da o tome taj morf zapravo ne daje informacije.

skupine (npr. (142), (148), (163)) upućuje na svojevrsan napredak djece s oštećenjem sluha osnovnoškolske dobi u odnosu na predškolsku dob s obzirom na korištenje tih struktura, ali i sugerira postojanje mogućnosti da upravo prefiksi, za koje se inače ističe kako prije svega prostorno modificiraju značenje glagola, u iskazima te djece služe upravo kao određeni *konkretizatori* kodiranih prostornih odnosa (Pranjeković 2009). Kao takvi moguće je da su upravo prefiksi preuzeli funkciju konkretiziranja i specificiranja prirode prostornoga odnosa koju inače vrše prijedlozi u prijedložno-padežnim izrazima, a u uporabi kojih su se kod ispitanika eksperimentalne skupine uočile teškoće, i to teškoće koje perzistiraju od predškolske do kasne osnovnoškolske dobi. Stoga je razvidno kako u djece s oštećenjem sluha i poteškoćama u slušanju (kasne) osnovnoškolske dobi upravo (glagolski) predikati predstavljaju bitne sintaktičke strukture u iskazivanju prostornih odnosa, pri čemu prefigurirani glagoli u njihovoj službi nose osobitu ulogu u konkretiziranju, pa tako i određivanju prostornoga odnosa uopće.

17. 2. 1. 3. Jezik kao bitno sredstvo konceptualizacije prostornih odnosa

Naposljetku valja spomenuti još jednu instancu u kojoj je u kodiranju prostornih odnosa vidljiva razlika između predškolske i osnovnoškolske dobi ispitanika eksperimentalne skupine, i to u odnosu na kontrolnu skupinu, a koja se tiče načina na koji jezik u osnovnoškolskoj dobi djece pri iskazivanju prostornih odnosa više ne služi samo za puko „prevođenje“ predodžbenih shema u riječi, nego dobiva znatno veću ulogu u uvjetovanju konceptualizacije samih prostornih odnosa. Naime ispitanici su u eksperimentalnoj skupini pri kodiranju prostorne smještenosti objekta lokalizacije (*lampa*) s obzirom na lokalizator (*tavan*) upotrebljavali intralokalno (nedirektivno (166) i adlativno (167))¹⁹⁶ umjesto supralokalnoga značenja, koje je uvriježeno pri iskazivanju odnosa kakvih entiteta prema tom specifičnom lokalizatoru i koje je zabilježeno kod svih troje ispitanika kontrolne skupine (168–170).¹⁹⁷ Kod ispitanika eksperimentalne skupine radi se naime o poimanju tavana kao prostorije kojoj je prototipna

¹⁹⁶ Uporaba intralokalnoga značenja i u nedirektivnoj i direktivnoj uporabi dokazuje da konstrukcija s prijedlogom *u* nije slučajna, odnosno nije rezultat nasumične supstitucije jednoga prijedloga drugim; uostalom u prethodnim je dijelovima ovoga rada već pokazano kako je uporaba odgovarajućega prijedloga za iskazivanje *smještenosti* kakva objekta u prostoru načelno puno stabilnija nego primjerice iskazivanje *promjene odnosa* elemenata u prostoru (što se iskazuje glagolsko-padežnom vezom).

¹⁹⁷ Neslužbenim anketnim ispitivanjem nekolicine izvornih odraslih govornika hrvatskoga jezika uredna sluha i govorno-jezičnoga razvoja iz privatnoga kontakta autorice, a koji se otprije služe pojmom *tavan* u vlastitu govoru, potvrđeno je kako svi spomenuti govornici koriste isključivo konstrukciju *na + tavan(u)*, pri čemu svim tim govornicima konstrukcija s intralokalnim značenjem zvuči „neprirodno“.

predodžbena shema SPREMNIKA, a čija konceptualna prednost proizlazi iz činjenice da su ispitanici tek pri obradi slikopriče na rehabilitacijskim sesijama tijekom ispitivanja usvojili taj pojam te ga povezali s općim značenjem TAVAN JE PROSTORIJA U KUĆI, što njegovo značenje približava shematskim značenjima svih prostorija u kući čiji se odnosi s nekim drugim objektima poimaju u vidu intralokalizacije (usp. *X je u dnevnoj sobi, u garaži, u kuhinji, u kupaonici* i sl.). S druge pak strane ispitanici kontrolne skupine, kojima je navedeni pojam otprije poznat, kodirali su prostorni odnos u vezi s tim lokalizatorom značenjem supralokalnosti, i to s obzirom na predodžbenu shemu tavana kao POVRŠINE.

(166) L_E: [*Marko i Ana bili su*] **u tavanu**.

(167) L_E: *Marko i Ana išli* **u tavan**.

(168) L_K: [*Marko i Ana*] išli su **na tavan** čistiti ga.

(169) D_K: [*Marko i Ana išli su*] **na tavan**.

(170) M_K: [*Marko i Ana došli su*] **na tavan**.

Navedene bi se razlike mogle protumačiti pretpostavkom da je upravo jezik medij koji uvjetuje različito kodiranje istoga prostornog odnosa s obzirom na isti specifični lokalizator: ispitanici su se eksperimentalne skupine služili onom prototipnijom i konceptualno istaknutijom predodžbenom shemom koja se nadaje kao primarna s obzirom na stvarna, perceptivno istaknuta obilježja toga prostora (ona obilježja po kojima se i stvaraju predodžbene sheme većine objekata u predjezičnoj dječjoj dobi), a ispitanici su kontrolne skupine iskustvom jezika u potpunosti zamijenili navedenu shemu jednom drugom, perceptivno manje istaknutom,¹⁹⁸ no koja je kroz jezik na neki način uvriježena i konvencionalizirana. Dakle pokazuje se još jednom da se djeca s oštećenjem sluha u izgradnji (jezičnoga) značenja puno više oslanjaju na stvarni konkretno-prostorni kontekst (prema Guberini (1995) *situaciju*), dok se djeca uredna sluha suverenije služe *jezikom* u izgradnji toga (jezičnog) značenja.¹⁹⁹ Zanimljivo je to usporediti sa sličnim primjerom korištenja dvostrukih značenja (intralokalnoga u nekim, a supralokalnoga u

¹⁹⁸ Shema tavana kao POVRŠINE proizlazi vjerojatno iz činjenice da se tavan poima kao jedna od etaža, odnosno jedan od katova kuće *na* kojemu se nalaze ostale prostorije, što znači da se kodira značenje gornje površine čega, usp. *na vrhu (kuće/brda), na brdu, na krovu (kuće/zgrade/nebodera)* itd. No u najvećem broju slučajeva tavan je istodobno i etaža i prostorija, a upravo iskazi ispitanika eksperimentalne skupine pokazuju koji je od tih aspekata istoga prostora prirodno konceptualno istaknutiji.

¹⁹⁹ Valja se ovdje osvrnuti na to da različito kodiranje navedenoga prostornog odnosa možda ne upućuje nužno na posljednju oštećenja sluha s obzirom na to da na uporabu određenih jezičnih struktura općenito utječe više različitih čimbenika, primjerice jednostavno različito poimanje izvanjezične stvarnosti (s obzirom na društvenu okolinu, regionalnu pripadnost itd.) ili način na koji roditelji ispitanika kao neposredna jezična okolina izražavaju određene odnose i sl. Svakako je međutim značajno spomenuti da konstrukcija *na + tavan* podrazumijeva puno veću razinu jezične konvencionaliziranosti od druge konstrukcije, a jezična je uporaba neodvojiva od konceptualizacije – stoga bi u svrhu afirmiranja navedenih zaključaka valjalo provesti opsežnije istraživanje u objema skupinama.

drugim primjerima) za kodiranje odnosa s lokalizatorom *kut* i kod eksperimentalne i kod kontrolne skupine u predškolskoj dobi ispitanika. Može se zaključiti kako (sva) djeca predškolske dobi još uvijek nisu u potpunosti usvojila određene konstrukcije u jeziku kao ustaljene obrasce, zbog čega su ispitanici obiju skupina te dobi uz lokalizator *kut* koristili i predodžbenu shemu SPREMNIKA i POVRŠINE, ovisno o tome koji im je njegov aspekt u određenom trenutku bio konceptualno istaknutiji. Iskustvo jezika za ispitanike osnovnoškolske dobi – i to djecu uredna sluha – s druge strane pokazuje se kao onaj ključni posrednik koji uvjetuje potiskivanje određenih aspekata prostornoga sagledavanja istoga prostornog percepta i isticanje drugih, a samim time, može se reći, utječe i na samu konceptualizaciju tih percepta – jer gramatički i leksički elementi nisu samo konceptualne strukture same po sebi nego i konceptualni alati (Langacker 2001: 7) koji na jedinstven način doprinose izgradnji značenja (Geld 2006: 185).²⁰⁰ Jezik kao posrednik i sredstvo konceptualizacije pokazuje se iznimno bitnim upravo u razumijevanju i kodiranju neprostornih značenja pomoću prostornih izraza, o kojima će u vidu prostornih metafora biti riječi u nastavku.

17. 2. 2. Izražavanje neprostornih značenja (prostornih metafora)

17. 2. 2. 1. Prostorno-vremenske metafore i metonimije

Kao u djece predškolske dobi uska se povezanost dimenzija prostora i vremena pokazuje i u osnovnoškolskoj dobi obiju skupina ispitanika kao veoma plodna podloga za mnoge prostorne metafore i metonimije, i to zbog njihove izrazite iskustvene i konceptualne bliskosti s obzirom na sadržavanje kretanja ili slijeda (Belaj 2023) i s obzirom na analogne strukturne modele (elemente OL, L i K) (Piper 2001). U objema je skupinama ispitanika tako uočeno kodiranje simultanosti (istovremenosti) (171–172) s jedne strane i produciranje konstrukcija u kojima je istovremeno kodirana ablativna te adlativna (granično-direktivna) temporalnost (173–174) s druge strane, a kojima se označava da se kakav objekt lokalizacije (kojemu je evkivalent u vremenskim metaforama događaj (D)) „kreće“ tako da prelazi put koji je izjednačen s trajanjem u vremenu, i to s jednom točkom u vremenu (vremenskim lokalizatorom (VL)) kao *ishodištem* puta i drugom točkom (VL) kao *ciljem*, čemu je u podlozi konceptualna metafora KRETANJE KROZ VRIJEME JE KRETANJE KROZ PROSTOR (Matovac 2013: 188).

²⁰⁰ Pa tako izvornim govornicima hrvatskoga jezika koji su otprije usvojili konstrukciju *na + tavan(u)* ona druga ne samo da zvuči neprirodno nego i znači nešto što nije ustaljeno kao primarno značenje (vrsta etaže u kući).

(171) N_E: *Maškare prošle u utorak.*

(172) D_K: *Mi ćemo vjerojatno pisati ispit iz povijesti u utorak.*

(173) M_E: *Oni imaju vjerojatno od prvog razreda do devete ili desete.*

(174) L_K: *Oni imaju nastavu od osam do petnaest sati.*

(175) N_E: *[Priča se odvija] proljeće.*

Međutim važno je istaknuti kako se poteškoće u kodiranju prostornih odnosa u adverbijalnim dopunama/modifikatorima (prijedložno-padežnim izrazima) kod ispitanika eksperimentalne skupine na vrlo sličan način zrcale i na strukture kojima ti ispitanici iskazuju prostorne (prostorno-vremenske) metafore i metonimije.²⁰¹ Te su teškoće primjerice vidljive u iskazivanju imenica u ulozi adverbijalnih dopuna u njihovu kanonskom obliku te u elidiranju prijedloga, pri čemu se ne iskazuje ni konkretizator odnosa objekta lokalizacije (poznatoga iz konteksta) i lokalizatora, ni glagolsko-padežna veza između predikata i imenske sastavnice njegove dopune – već se izrečenom imenicom isključivo identificira lokalizator (175), što se odnosi na najnižu razinu (od ukupno triju razina) informacija koje se kodiraju u strukturama (prijedložno-padežnim izrazima) za iskazivanje prostornih odnosa ili neprostornih značenja koja se na njima temelje.²⁰² Također je primijećeno kako se, slično primjeru (175) u kojemu je riječ o vremenskom značenju simultanosti, poteškoće u strukturiranju konstrukcija s vremenskim značenjem uporabom prostornih izraza očituju i kod vremenske postlokalne adlativnosti izrečene konstrukcijom *za + akuzativ*, kojom se inače izriče da se objekt lokalizacije (događaj) kreće vremenskom linijom u smjeru dostizanja stražnje strane vremenskoga lokalizatora (Matovac 2013: 262)²⁰³ – tako ispitanik L_E na pitanje *Za koliko je vremena tvoj rođendan?* odgovara s *Dva*, elidirajući prijedlog *za* te ispuštajući obvezni vremenski determinator (*dana, tjedna, mjeseca* i sl.). Navedeno upućuje na to da morfosintaktičke poteškoće kod djece s oštećenjem sluha koje su se općenito pokazale

²⁰¹ Pritom se u ovome dijelu analize ne uzima u obzir primjerice elidiranje ili supstituiranje dijelova strukture koji nose neprostorno značenje, kao što je ispuštanje objektnih dopuna i supstitucija gramatičkih morfova u atributima koji su dijelovi adverbijalnoga modifikatora rečenice (pa tako gramatički pravilna rečenica iz primjera (173) treba glasiti *Oni imaju nastavu/školu vjerojatno od prvog razreda do devetog ili desetog razreda*).

²⁰² Zanimljivo, kad se ispitaniku N_E koji je samostalno producirao strukturu iz primjera (175) ponudi jedan dio strukture koji je on elidirao, odnosno odgovarajući prijedlog koji se očekuje u odgovoru (*Ova se priča odvija u...?*), ispitanik započetu strukturu završava s *Parku!*, što izravno upućuje na važnost i prototipnost upravo prostornih značenja koja su primarno kodirana intralokalnošću (odnosno koja se javljaju uz prijedlog *u*), pri čemu je obavijest koju nosi adverbijalna dopuna *mjesta* informativnija od one koju nosi adverbijalna dopuna *vremena*, i to bez obzira na dimenzionalnu prirodu i prostornih i vremenskih značenja – prostorna značenja konceptualno imaju prednost.

²⁰³ To znači da se određeni događaj (kao objekt lokalizacije) odvija *iza* (sa stražnje strane) određenoga vremena (kao lokalizatora), pa će se tako, ako je ispitaniku rođendan za dva mjeseca, događaj (rođendan) odviti *iza* tog vremenskog razdoblja.

perzistentnima s obzirom na dob (Hrastinski, Pribanić i Mrvica 2019) ne perzistiraju samo s obzirom na iskazivanje prostornih nego i neprostornih značenja (prostornih metafora) stoga što su i jedna i druga značenja kodirana strukturama koje se temelje na istome modelu višerazinske organizacije verbalnih informacija.

S druge je strane u kontrolnoj skupini zabilježeno cjelovito i gramatički ispravno kodiranje struktura s prostorno-vremenskim metaforama, primjerice upravo iskazivanje prostorno-metaforičke ekstenzije postlokalne adlativnosti (176) s kojom su djeca s oštećenjem sluha imala poteškoća. Osim toga među gramatički ovjerenim metaforički kodiranim strukturama zamijećeno je općenito više različitih (pod)tipova vremenskih značenja koji nisu zabilježeni kod djece s oštećenjem sluha poput protemporalnosti (krozvremenosti)²⁰⁴ (177), anteriornosti (prijevremenosti)²⁰⁵ (178), anteriorne ekstremalne temporalnosti²⁰⁶ (179) te simultanosti s podznačenjem protemporalnosti²⁰⁷ (180). Kod eksperimentalne je skupine, naprotiv, zabilježen samo još jedan drugi tip prostorno-vremenske metafore, vremenska adverzativnost (suprotnost) (181), pa se kod djece s oštećenjem sluha u odnosu na djecu uredna sluha čak i na razini onih prostornih metafora kojima je u osnovi dimenzionalna priroda može zaključiti o manjoj nijansiranosti, odnosno općenito manjemu broju tipova iskazanih značenja, što upućuje na njihovu nižu razinu sposobnosti simboličkoga (Granić 2019), odnosno verbalnoga apstrahiranja (Pozojević Trivanović 1992) koje se odvija u jeziku i posredstvom jezika pri izražavanju prostornih metafora (Piper 2001).

(176) L_K: *Imaju neki test za dva tjedna.*

(177) D_K: *Samo imaju mjesec dana preko ljeta da se odmore.*

²⁰⁴ Radi se o podtipu simultanosti u kojemu je posebno istaknuta protežnost, odnosno protjecanje vremena (Silić i Pranjeković 2005).

²⁰⁵ Primjer uporabe prefiksa *pred-* za kodiranje anteriornoga značenja, kao i čitava konstrukcija *za + akuzativ*, o kojoj je bilo riječi ranije, najbolji su dokazi teze iz poglavlja *Vrijeme i prostor* o tome kako domena prostora načelno *ne služi* kao podloga za konceptualizaciju vremena, već se u jeziku samo u svrhu komunikacijske ekonomičnosti služimo prostornim izrazima kako bismo metaforički strukturirali vremenska značenja. Naime Belaj (2008: 186) navodi kako „odnosi prelokativnosti i postlokativnosti u vremenu i prostoru nisu ekvivalentni. Drugim riječima ono što je u prostoru ispred, u vremenu je iza i obratno, ono što je u prostoru iza, u vremenu je ispred.“ Stoga kad zamislimo vremenski slijed kao jednu vodoravnu liniju, slijeva (*ispred*) nalazit će se događaj koji prethodi kakvu vremenskom lokalizatoru, a zdesna (*iza*) onaj koji mu slijedi. Suprotno je to čistome prostornome poimanju vremena, po kojemu se često prošlost interpretira kao nešto *iza*, sadašnjost kao *trenutna pozicija*, a budućnost kao nešto *ispred* čovjeka.

²⁰⁶ U tome su vremenskom značenju zapravo sadržana dva podznačenja – događaj se odvija *prije kraja* nekoga vremenskog lokalizatora. Dakle ne radi se samo o izricanju ekstremalnosti (kao što je *početak, kraj*) nego se i dodatno specificira vremenski odsječak u odnosu na ekstremalnu vrijednost (u primjeru (179) riječ je o vremenskome odsječku koji *neposredno* prethodi kraju vremenskoga lokalizatora).

²⁰⁷ Izraz *na satu* svakako određuje događaj kao radnju koja se odvija simultano s navedenim vremenskim lokalizatorom, no u primjeru (180) ta se simultanost isprepliće sa značenjem krozvremenosti, s obzirom na to da se iskaz može parafrazirati kao *Nastavnica pošalje zadatke iz prirode i onda mi rješavamo tijekom sata u bilježnice.*

- (178) D_K: *Prošle godine smo bili u Stobreču, ali isto tako i **pretprošle**.*
- (179) L_K: *[Nastava] završava negdje **pred kraj šestoga [mjeseca]**.*
- (180) M_K: *[Nastavnica] pošalje zadatke iz prirode i onda mi rješavamo **na satu** u bilježnice.*
- (181) M_E: *Netko ima kao **suprotnu** smjenu [u školi].*

17. 2. 2. 2. Ostale prostorne metafore i metonimije

Rezultati se iskazivanja nedimenzionalnih prostornih metafora kod eksperimentalne skupine osnovnoškolske dobi na prvi pogled čine značajno boljima u odnosu na ispitanike predškolske dobi iste skupine, a te su razlike ponajprije vidljive u većem broju različitih (nedimenzionalnih) značenja koja su kodirana metaforičkim ekstenzijama. Tako se u eksperimentalnoj skupini uočava metaforičko iskazivanje značenja pretjerane mjere²⁰⁸ (182), etapne aktivnosti²⁰⁹ (183), distributivnosti²¹⁰ (184), načina ili modalnosti²¹¹ (184–186), cilja kao svrhe ili namjene (187), socijativnosti (188), odnosnosti ili relativnosti (189), iskazivanje metonimije KRETANJE U MJESTO ZA PRIPADANJE USTANOVI²¹² (190), metaforičko poimanje fizičkoga stanja kao ljestvice (191) te iskazivanje metafore USPJEH JE KRETANJE (NAPRIJED)²¹³ (192).

- (182) N_E: *Mačke su **prestrašile** i pobjegle.*

²⁰⁸ Ta je metafora zasnovana na shemi sumarne translokativnosti, a temelji se na predodžbi da određeni (u ovome slučaju apstraktni) objekt lokalizacije (u vidu kakva čovjekova emocionalnoga stanja ili reakcije) *prelazi preko* apstraktnoga lokalizatora koji predstavlja kakvu prihvatljivu normu.

²⁰⁹ Metafora je etapne aktivnosti utemeljena na shemi etapne translokativnosti, a podrazumijeva da se aktivnost traženja odvijala u određenim etapama (segmentalno). Iako se radnja traženja može odvijati i u prostoru (pa primjer (183) može pripadati i poglavlju *Izražavanje prostornih značenja*), ta aktivnost ipak ne mora uvijek podrazumijevati etapno kretanje po prostoru, nego se može odnositi i primjerice na etapno traganje za određenom informacijom na internetskim stranicama, u knjigama i sl., zbog čega je spomenuta metafora našla mjesto u ovoj kategoriji analize.

²¹⁰ I ovaj je primjer, poput prethodnoga, blizak distributivnome značenju koje je spomenuto u poglavlju *Izražavanje prostornih značenja*, no autorica ovoga rada smatra kako prefiks *po-* u primjeru (184) (*poslikati*) pridaje glagolu značenje distributivnosti uz puno manju razinu prostorne impliciranosti za razliku od primjera (165) (*pospremati*) koje je u tome poglavlju navedeno.

²¹¹ To je značenje temeljeno na shemi odnosa, odnosno „ticanja“ objekta lokalizacije i lokalizatora u najširem smislu (Silić i Pranjaković 2005).

²¹² Konstrukcija *ići u školu* metonimijski označava *pohađanje škole* (u koju se zaista opetovano *ide*), odnosno u širem smislu pripadnost objekta lokalizacije ustanovi koja je u pitanju.

²¹³ Glagol *kretanja (ići)* metaforički označava napredovanje u kakvu poslu ili djelatnosti s obzirom na to da je kretanje čovjeku prirodno usmjereno prema naprijed. U istome je iskazu također vidljiva i konceptualna metafora ZNATI JE VIDJETI, koja se temelji na tome da čovjek najčešće prikupljajući informacije različitim osjetilima (procesom percepcije), gradi znanje, odnosno spoznaju (Raffaelli 2015: 262).

- (183) L_E: *Brat i sestra su **pronašli** čarobna lampa.*
- (184) M_E: ***Poslikam** [zadaću] **na** mobitelu.*
- (185) M_E: ***Preko tog tableta** si pogledam svoj G-mail.*
- (186) M_E: *[Govore] **na njemačkom i danskom jeziku.***
- (187) M_E: *[Išla bih u srednju školu] **za masažu.***
- (188) M_E: *Volim **ići s prijateljicama** malo van.*
- (189) M_E: *[Brat je upisao] nešto **vezano za hranu.***
- (190) M_E: *[Luka nakon osnovne škole želi] **ići u srednju.***
- (191) M_E: *[Nisam bila u školi] jer sam imala **visoku** temperaturu.*
- (192) M_E: *Profesor vidi da im ne **ide** baš.*

Međutim kad se rezultati ispitanika eksperimentalne skupine usporede s onima u kontrolnoj skupini, postaje jasno kako potonja skupina iskazuje značajno veći broj različitih metaforički ili metonimijski ostvarenih (pod)značenja – pa je među (apstraktnim, logički složenijim) značenjima koja se temelje na poimanju prostornih odnosa zabilježeno značenje sumarne makrotranslokativnosti s uključenim neprostornim podradnjama²¹⁴ (141), značenje perceptivne i kognitivne aktivnosti²¹⁵ (193), načina ili modalnosti s podznačenjem finalnosti (*do kraja* (193)), podznačenjem sredstva (*elektroničkim putem; preko svojih laptopa* (194))²¹⁶, podznačenjem medija komunikacije (*na njemačkom i danskom jeziku* (195)) i podznačenjem podupiranja (*po potrebi* (196))²¹⁷, zatim značenje cilja kao uzroka²¹⁸ (197), cilja kao svrhe ili namjene (198) i cilja s vremenskim podznačenjem (*za ponedjeljak* (193)), isto tako i značenje

²¹⁴ Sumarna translokativnost koja je u temelju značenja glagola *preseliti se* ipak nijansira nešto složenije značenje od jednostavne prostorne promjene pozicije te je stoga i smještena u ovu kategoriju analize; aktivnost seljenja sastavljena je naime od velika broja podradnji od kojih su mnoge neprostorne (podrazumijevaju npr. novo radno mjesto, upis djece u nove škole, emocionalne i socijalne promjene koje ta makrotranslokacija uključuje).

²¹⁵ Prema Belaju (2008: 237) glagol *pročitati*, koji se zasniva na etapnoj translokativnosti podrazumijeva kako ulogu objekata lokalizacije vrše oči (pogled) i misao te se one *kreću* kroz sadržaj ili tematiku teksta koji predstavlja lokalizator.

²¹⁶ Sam izraz *putem čega* te translokativnost ili prekomjesnost izražena prijedložno-padežnim izrazom *preko svojih laptopa* upućuju na to da se metafora načina temelji upravo na konceptu puta, i to apstraktnoga puta koji OL prelazi tijekom provođenja kakve radnje (Belaj 2009, prema Matovac 2013: 110). U primjeru (194) to je modalno značenje dodatno nijansirano podznačenjem sredstva stoga što se navedenim izrazima iskazuje način koji *omogućuje* da se radnja izrečena predikatom (*predavanje zadaće*) uopće odvijee.

²¹⁷ Konstrukcija *po + lokativ*, kojom se načelno izriče supralokalnost i perlativnost (po konceptu PUTA), podrazumijeva i prisutnost koncepta PODUPIRANJA koji je uvjetovan kontaktom objekta lokalizacije s površinom lokalizatora (koji ga podupire) (Matovac 2013: 111). U primjeru (196) moglo bi se reći da je *potreba* ta koja *podupire* određenu radnju izrečenu predikatom (*zadavanje zadaća*).

²¹⁸ Navedeni se primjer može interpretirati na način da se objekt lokalizacije približava lokalizatoru (*topoli*) i dostiže ga kao cilj te s njim ostvaruje kontakt (što je kodirano konstrukcijom *na + akuzativ* kojom se izražava granična direktivnost), no tek se u tom kontaktu i ostvaruje navedeni objekt lokalizacije (*alergija*), pa tako cilj istovremeno postaje i uzrok.

socijativnosti (društva) (199), sredstva (200), socijativnosti s kvalitativnim podznačenjem (svojtva) (201), kvalitativnosti s podznačenjem potjecanja s obzirom na područje djelatnosti²¹⁹ (172), značenje općeg potjecanja (202), podrijetla (203)²²⁰, posvojnosti (posesivnosti) s podznačenjem podrijetla²²¹ (204), usporednosti (komparativnosti) (205), značenje mogućega raspona ostvarenja kakve funkcije²²² (206), značenje mentalnoga stanja²²³ (207), kvalitativnosti s obzirom na ljudski karakter²²⁴ (208), značenje socijalnoga događaja s dvama sudionicima²²⁵ (209), metonimijsko značenje KRETANJE U MJESTO ZA PRIPADANJE USTANOVI (210) te napokon i metaforičko značenje USPJEH JE KRETANJE (NAPRIJED) (211–212).

(141) L_K: *Oni su se preselili u Dansku.*

(193) D_K: *Sada trebamo pročitati lektiru do kraja za ponedjeljak.*

(194) D_K: *Oni moraju predavati zadaću elektroničkim putem, preko svojih kao laptopa.*

(195) D_K: *Pričaju na njemačkom i danskom jeziku.*

(196) D_K: *Iz ostalih predmeta [imaju zadaću] kao po potrebi.*

(197) M_K: *[Alergična sam] na topolu.*

(198) M_K: *Tamo nekad radim kao prezentacije ili neke projekte što trebamo za školu.*

(199) L_K: *Ponekad sam napravio sa sestrom snjegovića.*

(200) L_K: *Ja se sa snijegom igram.*

(201): D_K: *Dobivamo pizzu s tikvicom.*

(172) D_K: *Mi ćemo vjerojatno pisati ispit iz povijesti u utorak.*

(202) D_K: *[Duh je] iz Aladdina.*

²¹⁹ Prostorno značenje intralokalne ablativnosti kodirano u izrazu *iz* + *genitiv* podrazumijeva shemu SPREMNIKA, odnosno funkcionalni odnos SADRŽAVANJA između objekta lokalizacije i lokalizatora (koji ga sadrži) (Matovac 2013: 158). U primjeru (172) objekt lokalizacije (*ispit*) kvalificira se pripadnošću jednom području djelatnosti, konkretno školskome predmetu koji se poučava (*povijesti*).

²²⁰ Potjecanje i podrijetlo u popisu se Silića i Pranjkovića (2005) nalaze pod istim nedimenzionalnim značenjem koje se temelji na ablativnosti, no u svrhu preciznijega opisa rezultata ove analize, autorica rada smatra kako je korisno razdvojiti to jedno značenje s obzirom na neživu (*potjecanje* (202)) i živu prirodu (*podrijetlo* (203)) objekta lokalizacije.

²²¹ I u tome primjeru, slično kao što je bilo i u prethodnome, važno je istaknuti kako se kod posvojnoga značenja radi o živim entitetima u ulozi objekta lokalizacije, pa je svrhovito govoriti i o njihovom podrijetlu onda kad se radi o rodbinskome odnosu.

²²² To je značenje, iako u primjeru (206) podrazumijeva nekakav vremenski raspon, drugačije od jednostavnoga vremenskog značenja ablativne te adlativne (granično-direktivne) temporalnosti izražene konstrukcijom *od X do Y* u primjerima (173) i (174): u potonjim je iskazima „put“ izjednačen s trajanjem u vremenu, a u primjeru (206) puno je istaknutije značenje raspona u kojemu se kakva radnja ili funkcija može ostvariti, ali ne ostvaruje se cjelinom toga „puta“.

²²³ Psihička i emocionalna odsutnost osobe kodirana u metaforičkome izrazu *biti odsječen od svijeta* temelji se na prostornome značenju ablativne, fizičke udaljenosti od kakva lokalizatora.

²²⁴ Poimanje određenoga aspekta čovjekova karaktera temelji se na percepciji *strane* kakva tijela u prostoru.

²²⁵ Prostorna interlokalnost (međumjesnost) temelj je kodiranju značenja određenoga socijalnog događaja koji uključuje dvije strane, a čija je interakcija preduvjet njegova odvijanja.

- (203) M_K: *Roditelji su mu podrijetlom iz Hrvatske.*
- (204) L_K: *Prošlost je ono kad su djeca od bake bila mala.*
- (205) M_K: *Njima školski dan traje dulje od našega.*
- (206) L_K: *[Srednja škola traje] četiri godine, a fakultet od dvije do pet.*
- (207) L_K: *[Baka izgleda] kao da je odsječena od svijeta.*
- (208) L_K: *Ja ne volim glumiti i to mi nije baš ono najbolja strana.*
- (209) L_K: *[Počelo je novo prijateljstvo] između bake i djece.*
- (210) M_K: *Osnovna ima osam razreda, zatim kreću u srednju školu.*
- (211) L_K: *Školu malo sad baš ne guram dobro.*
- (212) L_K: *Vidjet ću kako bude išlo.*

Premda bi se dakle i na prvi pogled moglo doći do zaključka kako ispitanici kontrolne skupine prostornim metaforama i metonimijama iskazuju više različitih i finije nijansiranih značenja od eksperimentalne skupine, važno je prije toga istaknuti sljedeće: sva su prikazana metaforički/metonimijski ostvarena značenja i podznačenja proizišla iz prostornih odnosa u kontrolnoj skupini podjednako zastupljena u svih ispitanika te skupine. S druge je strane vidljivo kako 80 % tako kodiranih značenja u eksperimentalnoj skupini pripada samo jednom ispitaniku (M_E),²²⁶ pa uzme li se u obzir prosječna vrijednost iskazivanja apstraktnih i logički složenijih (nedimenzionalnih) značenja eksperimentalne skupine pomoću prostornih metafora i metonimija, i u vidu njihove čestote i u vidu njihove složenosti (nijansiranosti podznačenja), može se zaključiti kako kontrolna skupina pokazuje više nego značajno odstupanje u

²²⁶ Spomenuti ispitanik po slušnome je i govornom statusu na znatno višoj razini od ostalih ispitanika eksperimentalne skupine, producira načelno složenije i točnije strukture te, kako je prikazano, puno veći broj različitih prostorno utemeljenih apstraktnih značenja. No čak i pored spomenute naprednosti u odnosu na ostatak skupine taj isti ispitanik pokazuje poteškoće u nekim drugim aspektima govorno-jezičnoga strukturiranja, i to primjerice u vidu hiperuporabe prefiksa ili prijedloga za izražavanje apstraktnijih (neprostornih) značenja onda kada oni u određenoj konstrukciji nisu odgovarajući, što je vidljivo u primjerima (213–215):

- (213) M_E: *Mama i tata su mu radili u Hrvatskoj isto, ali su se često preselili.*
- (214) M_E: *Ono ne znam sad kao točno odrediti na koliko dobro znam.*
- (215) M_E: *Možda mi se ne bi svidjelo za predmet ovaj čudni.*

Tako uporaba prostornoga prefiksa *pre-* (213) za iskazivanje sumarne translokativnosti, i to prefiksa koji osim što modificira značenje glagola, istovremeno uvjetuje i njegovu svršenost, odnosno promjenu vida, ne odgovara predikatu kojim se označava kakva iterativna radnja (pričem je iterativnost izražena adverbijalom *često*). Isto tako prijedlozi *na* i *za* nisu odgovarajući u konstrukcijama koje vrše službe adverbijala i subjektne dopune u primjerima (214–215), iako se može shvatiti motiviranost njihove uporabe u navedenim pogreškama – izricanje razine kvalitete znanja pomoću skale u primjeru (214) i iskazivanje značenja predmeta kao cilja (određene emocionalne reakcije, nesviđanja) u primjeru (215). Poteškoće u višestrukome kodiranju verbalnih informacija na razini iskazivanja neprostornih značenja pokazuju se prisutnima tako i kod ispitanika koji se po nijansiranosti iskazanih značenja izdvaja od ostatka eksperimentalne skupine, što svakako upućuje na probleme koji su kod djece s oštećenjem sluha sveprisutni.

produciranju navedenih struktura i značenja te da napredak eksperimentalne skupine osnovnoškolske dobi u odnosu na predškolsku dob (u ovoj kategoriji analize) postoji, ali je minimalan, dok je odstupanje među dvjema skupinama zasigurno veće u ovoj nego u predškolskoj dobi uspoređenih skupina. Navedeni se rezultat može objasniti postavkama o stadijima uredna govorno-jezičnoga razvoja prema kojima se upravo u dobi nakon djetetova polaska u školu sve spoznavanje, razumijevanje i mentalno procesiranje počinje organizirati i formirati pod iznimnim utjecajem odgojno-obrazovnoga procesa (Granić 2019) koji utječe na sve tješnje povezivanje intelektualnoga s jezičnim razvojem, što podrazumijeva baratanje logički složenijim (apstraktnijim) jezičnim odnosima:

„u sklopu učenja u školi sve učestalije će se javljati potreba da se govori o onom što nije neposredno prisutno niti je istovremeno, a da bi to bilo moguće prijeko je potrebno ne samo bogatiti rječnik već ga i strukturirati, te razvijati posebnu osjetljivost za sintaktičke i semantičke osobitosti jezika.“ (Škarić 1988: 46).

Baratanje apstraktnim odnosima i značenjima u jeziku – koji su posredovani između ostaloga i prostornim metaforama te metonimijama – usko je dakle povezano s kompleksnom i apstraktnom prirodom misli koju dijete razvija upravo u razdoblju obrazovanja, pri čemu se oko završetka njegova osnovnoškolskog razdoblja (dakle otprilike u četrnaestoj godini) može već govoriti i o sustavu mišljenja koji je istovjetan odrasloj osobi (Granić 2019). Upravo to što jezik ima značajnu ulogu u navedenom razvojnom procesu, što se on u prvome redu usvaja auditivno (kao oralno-glasovni govor) i što djeca s oštećenjem sluha pokazuju poteškoće s njegovim korištenjem (primjerice u iskazivanju prostornih metafora) može upućivati na ograničenost domašaja karaktera misli koji proizlazi iz neslušnoga doživljavanja (kako navode i Dulčić i Kondić 2002). Verbalna naravnost misli koja se stječe auditivnim usvajanjem govora i jezika pokazuje se dakle kao optimalna podloga za razvijanje složenijih logičkih misaonih procesa.

Kako se nedimenzionalna značenja iskazana prostornim metaforama u prvome redu općenito kodiraju adverbijalnim modifikatorima (npr. (184–185), (193–194), (196), (199) itd.) (a rjeđe objektnim (npr. (197), (205)), predikatnim ((202), (208)) dopunama, adnominalnim dodacima (atributima) ((172), (201)) te (obveznim) adverbijalnim dopunama (npr. (206)), djeca s oštećenjem sluha i poteškoćama u slušanju u značajno manjoj mjeri iskazuju ta značenja i zbog toga što adverbijalni modifikatori predstavljaju fakultativne rečenične strukture koje zapravo odgovaraju tradicionalnim priložnim oznakama koje označavaju okolnost kakve radnje, pa osim što rečenici nisu potrebni sintaktički (gramatički), ispustivi su i semantički, a nisu

uvjetovani ni kontekstom (Belaj i Tanacković Faletar 2017). Ono što je dakle komunikacijski (i neodvojivo od toga – konceptualno (Raffaelli 2015)) manje bitno, u djece s oštećenjem sluha bit će redundantnije za jezično kodiranje s obzirom na njihove teškoće u verbalnome procesiranju. Ipak, onda kad takva metaforička nedimenzionalna značenja spomenuta djeca i iskazuju, prema prosječnim rezultatima eksperimentalne skupine u ovoj analizi čine to oslanjajući se na prefiksaciju u okviru glagolskih predikata (182–184) kao najstabilnijih struktura kojima se izražavaju i prostorna značenja, pri čemu prefiksi koji inače omogućavaju prostornu modifikaciju kakva glagola sad dobivaju ulogu njegova metaforičkoga modificiranja.

17. 2. 3. Složenost produciranih govornih struktura

17. 2. 3. 1. Složenost i gramatička ovjerenost struktura na razini jednostavne i složene rečenice

Značajne razlike između eksperimentalne i kontrolne skupine osnovnoškolske dobi vidljive su i u općoj sposobnosti strukturiranja, i to s obzirom na duljinu, složenost te gramatičku ovjerenost i jednostavnih i složenih rečeničnih struktura. Naime među produciranim iskazima eksperimentalne skupine osnovnoškolske dobi uočene su na razini jednostavne rečenice rjeđe dvočlane strukture (s kodiranim subjektom i (imenskim) predikatom) (216), a najčešće tročlane rečenične strukture, i to među njima u manjem broju slučaja one koje sadrže subjekt, (jednostavni glagolski) predikat i objekt (217)²²⁷, a u većem broju one sastavljene od subjekta, (jednostavnoga glagolskog) predikata i adverbijalne dopune (136), dakle upravo one strukture kojima se izriče kakav prostorni odnos – koje su najviše povezane sa situacijskim kontekstom ili, prema Guberini (1995), *situacijom* koja kao neleksički element potpomaže verbalno, leksičko strukturiranje govora. U kontrolnoj je pak skupini zabilježeno puno frekventnije produciranje četveročlanih rečeničnih struktura sastavljenih od subjekta, (složenoga glagolskog) predikata i objekta uz adverbijalni modifikator (ili više njih različitih) (193),²²⁸ što ne samo da upućuje na veću duljinu nego i kompleksnost rečenične strukture.

(216) L_E: *Prijateljstvo je zabavno.*

(217) L_E: *Ana je obrisala prašnjavu lampu.*

(136) N_E: *Ana, Petra i Igor nalazili se u park.*

²²⁷ Iako primjer (217) sadrži i adnominalni dodatak u vidu sročnoga atributa (*prašnjavu*), za broj članova rečenične strukture po kojemu se analizira njezina složenost uzimaju se u obzir samo samostalni rečenični članovi.

²²⁸ Neizrečeni subjekt u primjeru (193) svakako se ubraja u broj rečeničnih članova toga iskaza.

(193) D_K: *Sada trebamo pročitati lektiru do kraja za ponedjeljak.*

Uspoređujući dakle eksperimentalnu i kontrolnu skupinu s obzirom na složenost i duljinu struktura na razini jednostavne rečenice, može se ustvrditi kako iskazi ispitanika uredna sluha odgovaraju nalazima o urednu govorno-jezičnome razvoju djece u otprilike trinaestoj i četrnaestoj godini života (dobi ispitanika u ovome istraživanju) koja u prosjeku strukturiraju rečenice duljine od šest do sedam riječi, a čija je gramatička struktura jednaka strukturama koje produciraju odrasli govornici (Škarić 1988). Istovremeno iskazi ispitanika iste kronološke dobi s oštećenjem sluha sugeriraju da na razini iskazivanja jednostavnih rečenica njihove strukture načelno nisu postale ni dulje ni kompleksnije od iste skupine ispitanika u predškolskoj dobi, što upućuje na stagniranje s obzirom na govornu dob, a koja je uvjetovana nižom slušnom dobi (Fagan i Pisoni 2010).

Promatrajući zatim razinu složenih rečenica, uočeno je kod obiju skupina sklapanje jednostavnih rečenica koordinacijom i subordinacijom; u eksperimentalnoj su skupini tako zabilježene nezavisnosložene sastavne (218), rastavne (158) i suprotne rečenice (213) te zavisnosložene atributne (219) i adverbijalne (uzročne (220) i namjerne (221)) rečenice, dok su u kontrolnoj skupini slično tome primijećene nezavisnosložene sastavne (163) i suprotne rečenice (222) te zavisnosložene subjektne (223), objektne (223), atributne (224) i adverbijalne (uzročne (225), namjerne (226) i uvjetno-vremenske (227)) rečenice.

(218) L_E: *Ana je uzela staru krpu i obrisala lampu.*

(158) M_E: *[Moja sestra] ili samo uči ili izlazi van.*

(213) M_E: *Mama i tata su mu radili u Hrvatskoj isto, ali su se često preselili.*

(219) M_E: *Luka sudjelova na jednom predstavi koji se zove Muspra.*

(220) N_E: *Baka je tužna jer sjeća djeca mala.*

(221) N_E: *Pozvala je prijatelje da razgovaraju s njom.*

(163) D_K: *Počela je s krpom čistiti i iz nje je izašao duh.*

(222) L_K: *Oni su se preselili u Dansku, a prošle školske godine su čak živjeli u Moskvi.*

(223) M_K: *[Promijenilo joj je raspoloženje] kada je vidjela da je Ana sjela pokraj nje.*

(224) M_K: *Tavan je potkrovlje kuće u kojem se uglavnom skladište stvari koje se ne koriste*

(225) D_K: [*Baka je tužna*] zato što joj djeca žive u Australiji.

(226) L_K: *Onda će oni dobivati više zadaće da provježbaju to.*

(227) D_K: *Ako ima snijega, onda se igramo vani na parkingu s bratićima.*

Premda se rezultati ispitanika eksperimentalne skupine na prvi pogled mogu činiti obećavajućima i gotovo usporedivima s rezultatima kontrolne skupine, valja i ovdje primijetiti dvije činjenice koje će uputiti na suprotno: opet najveći udio izrečenih koordiniranih ili subordiniranih struktura dolazi od samo jednoga ispitanika (M_E), pa se time *prosječna* vrijednost izrečenih složenih rečeničnih konstrukcija u eksperimentalnoj skupini spušta, a s druge strane i u onim strukturama koje jesu izrečene u svih ispitanika eksperimentalne skupine (i ispitanika M_E) postoje brojne supstitucije, izostavljanja elemenata važnih za rečeničnu gramatičnost ili njihove reduplikacije, kao i neovjerene promjene poretka riječi ili struktura unutar rečenice.

Budući da se takve poteškoće u strukturiranju pojavljuju i u strukturama jednostavnih rečenica, u nastavku će biti izdvojene sve one najznačajnije uočene u ispitanika eksperimentalne skupine osnovnoškolske dobi (primjeri (228) i (229), koji nisu dosad navođeni, nalaze se ispod ovoga ulomka): u iskazima je naime zabilježena česta pojava nesročnosti zbog supstitucije gramatičkih morfova imenskih riječi (*na jednom predstavi koji se zove Muspra* (219)), također je zabilježeno izostavljanje glagolske medijalne čestice *se* (220) te pomoćnoga glagola *biti* u složenom glagolskom obliku kojim se izriče perfekt (167), supstitucija gramatičkoga morfa s oznakom roda i broja u glagolskome pridjevu radnom u okviru složenoga glagolskog oblika kojim se izriče perfekt (128) te tvorba složenog glagolskog oblika za prošlo vrijeme infinitivom i pomoćnim glagolom *biti* (228), nesmjnjivanje sufiksa za infinitiv glagola odgovarajućim prezentskim nastavcima (*razgovarati* (229)), nesmjnjivanje sufikslnih morfema infinitivne osnove nekih glagola odgovarajućim sufikslnim morfemom u njihovoj prezentskoj osnovi (*sudjelova* (219)), elidiranje kopule unutar imenskoga predikata (229) te elidiranje veznoga sredstva pri subordiniranom povezivanju dviju klauza (229), izostavljanje čitave surečenice, odnosno veznika i kopule u imenskome dijelu predikata pri subordiniranome povezivanju rečenica ((...) *jer [se] sjeća [kad su] djeca [bila] mala* (220)), a nakraju i neovjerene promjene poretka elemenata u rečenici (*Mačka Mimi iza skrivača ograde* (129)²²⁹).

²²⁹ U istome su primjeru vidljive još dvije pogreške u strukturiranju (izostavljanje medijalne čestice *se* i zamjena glagolskoga pridjeva radnog u okviru složenog glagolskog oblika kojim se izriče perfekt imenicom koja mu je zvučno bliska (*skrivala – skrivača*)), no primjer (129) koristi se ovdje kako bi se pokazala poteškoća u pravilnom i ovjerenom redanju, odnosno kombinaciji rečeničnih elemenata u strukturi.

(228) N_E: *Baka je nešto razmišljati.*

(229) N_E: *Baka sretna razgovarati s Anom.*

Važno je naime istaknuti da se kod svih navedenih pogrešaka, odnosno teškoća u strukturiranju gramatički ispravnih i ovjerenih rečeničnih struktura (u okviru jednostavne ili složene rečenice) radi prije svega o teškoćama u kombiniranju jezičnih elemenata, a ne o teškoćama koje nastaju zbog nerazumijevanja određenih (prostornih ili neprostornih, odnosno logički složenih) značenja. Naime značenja se navedenih jezičnih elemenata (morfema, čestice, pomoćnoga glagola, kopule i veznih sredstava), koji se najčešće razmatraju u vidu funkcionalnih rečeničnih elemenata s kojima djeca sa slušnim deficitima prema dosadašnjoj literaturi potvrđeno imaju poteškoća (Hrastinski, Pribanić i Mrvica 2019), zajedno sa značenjem poretka rečeničnih dijelova u širem smislu mogu smatrati *gramatičkima*. Ona u prvome redu služe kombiniranju i povezivanju elemenata u veće strukture – što zahtijeva prevođenje reda u prostoru u red u jeziku (Guberina 1986a) – pa su time i apstraktna te djeci s poteškoćama u slušanju komunikacijski manje obavijesna, što njihove strukture naposljetku čini disgramatičnima, rigidnima i nepotpunima (Kuzmanović Jurčević 2011). Čini se da se njihovo jezično strukturiranje odvija upravo po principu *važnije je što se kaže, a ne kako se to kaže*, no iznimno je ovdje bitno istaknuti i da ono *kako se nešto kaže* zapravo samo po sebi donosi novo značenje *onomu što se reklo*, drugim riječima,

„Niz *Petar, čitati, knjiga* sam po sebi ne nosi nikakvo značenje jer nije uspostavljena sveza među značenjskim jedinicama, odnosno značenjske jedinice nisu kombinirane tako da tvore neko novo, složenije značenje. (...) a načini kombiniranja sami po sebi nose značenja.“
(Raffaelli 2015: 245)

Kombinacije i strukture koje imaju značenje ne samo u vidu zbroja leksičkih značenja njihovih sastavnih dijelova nego i same po sebi pokazuju neodvojivost sintakse i semantike te potvrđuju kognitivnolingvističko načelo o kontinuumu leksika i gramatike, po kojemu *sve* u jeziku ima značenje (Raffaelli 2015). Upravo su u tome aspektu govorno-jezičnoga strukturiranja rezultati analize ispitanika u eksperimentalnoj skupini pokazali vrlo bitna odstupanja od ispitanika kontrolne skupine. Neki su iskazi tih ispitanika dapače veoma slični gornjemu primjeru *Petar, čitati, knjiga* ((139), (230–231)), a upućuju upravo na princip nizanja rečeničnih elemenata bez slaganja ili povezivanja (u nekim primjerima u većoj, a u nekima u manjoj mjeri), što je već potvrđeno i ranijim istraživanjima o govornim deficitima djece s oštećenjem sluha (npr. Kuzmanović Jurčević 2011).

(139) N_E: *Blizu baka klupa štapić.* [Blizu bake, na klupi, nalazi se štap.]

(230) N_E: *Na livadi puno cvjetića proljeće.* [Na livadi je bilo puno proljetnog cvijeća.]

(231) M_E: *I nekakva se čudno ime zove škola.* [Škola se zove nekakvim čudnim imenom.]

Neki primjeri isto tako pokazuju da se uspjeh u kombiniranju jedinica pri strukturiranju jednoga dijela rečenične strukture posredno odražava na neuspjeh u nekome drugom dijelu, pri čemu svaki pokušaj ispravka neispravnoga dijela rečenice rezultira pogreškama u drugim njezinim dijelovima, kako je vidljivo u primjerima (232–233). Tako izostavljanje pomoćnoga glagola *biti* te nesročnost adnominalnoga dodatka (*proljetni*) (i imenice kojoj se ona prilaže) zbog uporabe neodgovarajućeg gramatičkoga morfa u primjeru (232), u kojemu dolazi do strukturiranja odgovarajuće prijedložno-padežne konstrukcije u značenju supralokalnosti, rezultiraju korigiranom rečenicom (233), u kojoj su ispravljene obje potonje pogreške, ali je čitav prijedložno-padežni izraz u funkciji adverbijalnoga modifikatora sveden samo na imenicu *livada* iskazanu u kanonskome obliku. Ti rezultati naime također podupiru ranije iznesenu tezu o teškoćama u kodiranju *svih* informacija potrebnih za ovjerenost i smislenost izrečene strukture kod djece s oštećenjem sluha i poteškoćama u slušanju, no pokazuje se kako se ta teza ne odnosi samo na iskazivanje *prostornih (ili neprostornih) značenja* nego i na mogućnost istovremena baratanja nekolicinom gramatičkih informacija koje su nužne za strukturnu (gramatičku) ovjerenost rečenice ili, jednostavnije rečeno, odnosi se i na *gramatička značenja* – koja su primjer nužnosti služenja isključivo verbalnim informacijama (što je djeci s oštećenjem sluha otežano) *par excellence*.

(232) N_E: *Na livadi bilo puno proljetni cvijeće.*

(233) N_E: *Livada je bilo proljetnog cvijeće.*

17. 2. 3. 2. Strukturiranje na suprasintaktičkoj razini

Tezu o teškoćama istovremenoga kodiranja svih (prostornih, neprostornih, ali i gramatičkih) značenja pri strukturiranju kod ispitanika eksperimentalne skupine potvrđuje i nalaz analize složenijih rečeničnih struktura koje nastaju povezivanjem više od dviju rečenica (a zabilježene su u eksperimentalnoj skupini samo kod ispitanika M_E). Te su poteškoće u primjeru (234), u kojemu su povezane dvije adverbijalne (vremenska i uzročna) te objektna zavisnosložena rečenica, vidljive primjerice u redupliciranju vremenskih priloga (*onda, tada*)

u službi adverbijalnih modifikatora, u neodgovarajućoj uporabi broja u zamjениčkoj anaforički kodiranoj objektnoj dopuni (*im*) i glagolskome predikatu (*zadaju*) te u elidiranju dijela predikata (*ići*) u posljednjoj klauzi. Pritom je vrijedno primijetiti da se to više grešaka pojavljuje što je struktura duža, odnosno da su veće poteškoće vidljive pri kraju složenije strukture, a što upućuje na mogućnost teškoća u uspostavljanju susljednosti, odnosno gramatičke kohezije u odnosu na prethodni dio producirane strukture.

(234) M_E: *Samo kad učitelj vidi da učeniku baš ne ide dobro taj predmet, onda **im** kao **zadaju** zadatak jer **onda tada** profesor misli da će **im tada** možda **malo bolje**.*

Za razliku od toga primjer (235) ispitanika kontrolne skupine, čija se struktura sastoji od niza povezanih nezavisno- i zavisnosloženih rečenica (nezavisnosloženih asindetskih (implicitnih) sastavnih, zavisnosloženih adverbijalnih (uzročne i dopusne) te nezavisnosloženih (eksplicitnih) sastavnih rečenica), pokazuje kako se kod ispitanika te skupine ne pojavljuju iste poteškoće, pa čak ni na suprasintaktičkoj razini teksta. Štoviše, u povezanim se rečenicama može jasno vidjeti i povezivanje prema vremenskome slijedu (korištenjem veznih izraza *onda*, *i onda*, *i sad*), ali i iskazivanje susljednosti upućivanjem na ono prethodno rečeno anaforičkim elementima, pokaznom zamjenicom *to*, čime se ne upućuje samo na realnu vremensku povezanost događaja na koje se odnose izrečene predikacije nego se uspostavlja i kohezija, logički slijed svih dijelova producirane strukture, pa je upravo smislenost o kojoj govori Pansini (1989) jedan od najboljih dokaza o uspješnu prevođenju gramatike prostora u verbalnu gramatiku.

(235) L_K: *Ja sam htio puno škola: kao mali sam htio ići za vlakovođu jer sam jako volio vlakove, **onda** sam htio ići u astronomsku, odnosno u MIOC na Astronomiju, **i onda** u Tehničku na Računalstvo, **i sad** hoću ići u kulinarsku. Meni se sve **to** sviđa, ja volim i računarstvo, programiranje, volim kuhanje, volim zvijezde, iako **to** malo popušta.*

Čini se kako su upravo duljina, složenost i gramatička ovjerenost produciranih struktura (što se osobito odnosi na suprasintaktičku razinu te iskazivanje susljednosti i smisla u njezinu okviru) uz iskazivanje prostornih metafora aspekt govorno-jezičnoga strukturiranja u kojemu su odstupanja između eksperimentalne i kontrolne skupine najuočljivija, i to više uočljiva u odnosu na razlike među skupinama u predškolskoj dobi, osobito uzme li se u obzir to da je prosječna vrijednost iskaza djece s oštećenjem sluha i poteškoćama u slušanju iz prisutnoga

uzorka (osnovnoškolske dobi) čak na nižemu stupnju od primjera (234)²³⁰, da je puno odgovora tih ispitanika pri ispitivanju producirano s izrazitom latencijom, a u mnogo su instanci odgovori bili ili neverbalno posredovani ili pak jednostavno veoma šture strukture, odnosno jednorječni ((236), (238)). To se opet može povezati s pretpostavkom da upravo odgojno-obrazovni proces u koji ispitanici osnovnoškolske dobi ulaze uvjetuje razvoj apstraktnoga mišljenja te usporedno s time korištenje i leksički te morfosintaktički složenijih struktura (Škarić 1988), posebice s obzirom na to da nastavna komunikacija (koja se temelji na razgovoru o prostorno izmještenim entitetima, relacijama i problemima) ograničava domet *situacije* kao neleksičke vrednote govornoga jezika (Guberina 1995), a sve te zahtjeve govorna dob djece s oštećenjem sluha – uvjetovana slušnom dobi – ne može u potpunosti pratiti. Iskazi ispitanika kontrolne skupine u primjerima (237) i (239), koji se odnose na odgovore na gotovo ista pitanja koja su tijekom ispitivanja postavljena i ispitanicima eksperimentalne skupine, reprezentativni su primjeri navedene razlike s obzirom na duljinu i bogatost strukture.

(236) [Kakvo je drveće u proljeće?] N_E: *Šareno.*

(237) [Kakva je priroda u proljeće?] L_K: *Livada je puna cvijeća, zelena i raznobojna.*

(238) [Opiši čarobnu lampu, kakva je ona?] L_E: *Neobična.*

(239) [Kakva je to čarobna lampa?] D_K: *To je neka lampa koja ostvaruje želju.*

17. 2. 4. Razumijevanje prostornih i neprostornih značenja

17. 2. 4. 1. Razumijevanje složenih struktura

Kako ispitanici eksperimentalne skupine pokazuju poteškoće u produciranju duljih i složenijih struktura te općenito u kombiniranju jezičnih elemenata u smislene i gramatički ovjerene rečenice, tako su u navedenoj skupini zabilježene i poteškoće u razumijevanju tih struktura. Višestrukosložena rečenica s trima različitim i međusobno ovisnim predikacijama *Ana je saznala da je baka tužna jer njena djeca žive u Australiji*, u čijoj se naime drugoj zavisnoj klauzi pojavljuje anaforička zamjenica *njena* (koja zahtijeva mogućnost anaforičkoga povezivanja rečeničnoga elementa s nekim elementom u tekstu koji mu je prethodio, pri čemu *njena* upućuje na *baku* u prvoj zavisnoj klauzi, ne *Anu* u glavnoj surečenici), pokazala se nerazumljivom za ispitanika N_E, koji je mimikom i izostankom odgovora na neposredno

²³⁰ S obzirom na to da primjer (234) pripada najnaprednijem ispitaniku te skupine.

postavljeno pitanje *Što je Ana saznala?* predočio neshvaćanje izrečene strukture. Navedeno nerazumijevanje potvrđuje nalaze iz dosadašnje literature koji svjedoče o tome kako djeca s poteškoćama u slušanju pokazuju teškoće u dekodiranju gramatički složenijih sekvenci (Pribanić 2007), što podrazumijeva ne samo dekodiranje značenja pojedinih dijelova strukture nego i smisla njihove kombinacije (Raffaelli 2015). Osobite poteškoće u takvim strukturama odnose se na razumijevanje zamjenica i anafora (Hrastinski, Pribanić i Mrvica 2019) koje osim toga podrazumijevaju i razumijevanje logičke povezanosti elemenata, odnosno uspostavljanje *smislenosti* među njima (Pansini 1989). Struktura je ispitaniku naime postala jasnom tek preoblikom rečenice u *Baka je tužna jer joj djeca žive daleko*, čime je došlo do redukcije strukture na samo dvije zavisne predikacije i dva subjekta, izbjegao se problem s odabirom elementa na koji upućuje anaforička zamjenica, a istovremeno je prijedložno-padežni izraz *u Australiji* (koji upućuje na kontinent koji je ispitaniku nepoznat, dalek, pa time i apstraktan) u službi adverbijalne dopune u posljednjoj zavisnoj klauzi zamijenjen prilogom *daleko*. Na isto je pitanje, postavljeno nakon izricanja prvotne (dulje) strukture, ispitanik kontrolne skupine samostalno i ispravno odgovorio iskazom (240), kojim je pokazao i razumijevanje navedene višestrukosložene rečenice i sposobnost vlastita produciranja takve strukture, u kojoj su osim dviju zavisnih i jedne nezavisne klauze uključene i zamjeničke anafore, prijedložno-padežni izraz za iskazivanje adverbijalne dopune (mjesta) te dodatna elaboracija dviju prethodnih struktura kojom se pokazuje razumijevanje čitave uzročno-posljedične poveznice među surečenicama.

(240) M_K: [*Saznala je*] *da je baka tužna zato što njena djeca žive u Australiji, pa joj nedostaju.*

Slično tomu ispitanik M_E nekim odgovorima pokazuje slabije razumijevanje međusobno sličnih struktura koje nastaju različitim načinima kombiniranja: na pitanje *Koliko školska godina traje u Danskoj?* ispitanik odgovara s *Pa deset*. Pri tome misli na deset godina. To potvrđuje njegov odgovor na sljedeće postavljeno pitanje *A koliko kod nas? – Osam*.²³¹ Upitni iskaz na koji ispitanik, zapravo, daje odgovor, a koji podrazumijeva gotovo iste elemente, kombinirane na drugačiji način, glasi *Koliko godina traje škola u Danskoj?*. Time se pokazuju poteškoće u prepoznavanju i diferenciranju različitih značenja koja nose strukturne kombinacije *pridjevski atribut u službi subjekta + imenica u službi subjekta* (*školska godina* [traje]) i *imenica u službi subjekta + imenica u službi obvezne adverbijalne dopune* (*škola* [traje] *X godina*). I u tome

²³¹ Osnovna škola u Danskoj, kako je predstavljeno u priči koja je služila kao materijal u ispitivanju, traje deset godina, za razliku od hrvatskih osnovnih škola koje traju osam godina.

slučaju kontrolna skupina pokazala je uspješno razumijevanje identične strukture, i to ponovno s dodatno pridruženom elaboracijom odgovora u vidu zaključne rečenice (241).

(241) M_K: *Školska godina im počinje dvanaestog kolovoza, a završava prvog srpnja, tako da imaju jako malo ljetnih praznika.*

Teškoće u razumijevanju logičkoga odnosa susljednosti, a posljedično i kohezije na suprasintaktičkoj razini čitava teksta (razini priče kao cjelovite i kohezivne narativne strukture) pokazuje i odgovor ispitanika eksperimentalne skupine na pitanje *Tko je novi prijatelj u priči?*. Naime logika susljednosti struktura u tekstu o kojemu je riječ nalaže kako događaji upoznavanja djece s bakom u parku te njihova razgovora s njom rezultiraju *novim prijateljstvom*, i to *između djece i bake*, no ispitanik N_E na navedeno pitanje odgovara iskazom *Petar i Ana*. S druge strane ispitanik kontrolne skupine na isto pitanje odgovara primjerom iskaza (242), u kojemu, osim potvrde razumijevanja upitne strukture, u produkciji pokazuje i finije razgraničavanje dviju skupina osoba koje sudjeluju u navedenome socijalnom događaju (*novome prijateljstvu*) kao dviju strana koje sudjeluju u realizaciji metaforički kodiranoga prostornog odnosa interlokalnosti (međumjesnosti).²³²

(242) D_K: *[Novo prijateljstvo počelo je] između njih troje i bake.*

17. 2. 4. 2. Razumijevanje neprostornih značenja (prostornih metafora)

Problemi u razumijevanju logičke kohezivnosti čitava teksta kod djece s oštećenjem sluha ogledaju se osim toga i na razini shvaćanja odnosa prošlosti, sadašnjosti i budućnosti, što se može smatrati nedostatkom u razumijevanju neprostornih (vremenski apstraktnijih) značenja u širem smislu: na pitanje *Što je prošlo u priči, što se sad događa, a što će biti kasnije?* ispitanik N_E samo reproducira dijelove strukture koju je čuo u pitanju te odgovor na njega u potpunosti izostaje, pričem na specifičnije (pot)pitanje *Jesu li djeca sad mala?*, koje služi

²³² Ispravan bi odgovor bio i *Između Ane, Petre, Igora i bake*, no odgovor (242) pokazuje jasniju diferencijaciju *starih i novih* (skupina) prijatelja.

usmjerivanju odgovora, odgovara potvrdno, čime pokazuje nerazumijevanje.^{233, 234} Navedeno upućuje ne samo na to da djeca s oštećenjem sluha načelno imaju poteškoća u korištenju i razumijevanju glagolskih vremena (o čemu izvještava Kuzmanović Jurčević 2011)²³⁵ nego i na to da se nerazumijevanje same kategorije vremena pojavljuje i dublje, na značenjskoj razini, što još jednom govori o isprepletenosti i konceptualnoj neodvojivosti polova leksika i gramatike (Raffaelli 2015), a u ovome slučaju povezano je i s nerazumijevanjem logičkih odnosa susljednosti u tekstu. Značajno odstupanje od poteškoća zabilježenih u eksperimentalnoj skupini pokazuju odgovori ispitanika kontrolne skupine koji cjelovitim strukturama daju ispravne odgovore na postavljeno pitanje te istovremeno uključuju vlastito predviđanje budućnosti koja slijedi nakon priče, čime se pokazuje i viša razina sposobnosti apstraktnoga mišljenja (243–245) koja je i očekivana za tu dob djece uredna razvoja (Granić 2019).

(243) M_K: *Prije priče su bakina djeca bila mala.*

(244) M_K: *Sad su odrasla i žive u drugoj državi.*

(245) L_K: *U budućnosti će možda ta Ana, Petra i Igor upoznati od bake djecu.*

Osim odnosa prošlosti, sadašnjosti i budućnosti poteškoće u razumijevanju neprostornih značenja kod eksperimentalne skupine pokazuju se još u nekoliko značenja. Jedno je od njih značenje kvalitativnosti s podznačenjem potjecanja (s obzirom na područje djelatnosti) – kod ispitanika L_E na pitanje *Što ste pisali jučer iz Hrvatskoga?* odgovor u potpunosti izostaje, pričem njegova mimika upućuje na nerazumijevanje sve dok ispitivačica ne preoblikuje pitanje u *Što ste jučer pisali u bilježnice?*, na što odgovor glasi *Sastavak*. Riječ je također i o značenju socijativnosti koje je kodirano u pitanju *S kim živiš?*, na koje isti ispitanik L_E odgovara (137) [*Živim*] *Prečko* [*Živim u/na Prečkom*], što pokazuje između ostaloga i primarnost prostornoga značenja koje se u obliku adverbijalne dopune pojavljuje uz glagol *živjeti* (u značenju *stanovati*,

²³³ Vjerojatno je da shvaćanje djece kao neodraslih (a ne kao potomaka čijih roditelja) u tome kontekstu proizlazi i iz doslovnoga poimanja koncepta djece kao osoba koje se nalaze u ranoj životnoj dobi. I na *Hrvatskome jezičnom portalu* primarno je značenje natuknice DIJETE „čovjek od rođenja do puberteta“, a tek sekundarno „sin ili kći prema roditeljima bez obzira na uzrast i dob“ (*Hrvatski jezični portal*, pristupljeno 29. kolovoza 2023), pričem je upravo drugo navedeno značenje ono koje se realizira u priči. Navedeno naime upućuje i na to da djeca s oštećenjem sluha imaju poteškoća s razumijevanjem određenih interpersonalnih odnosa, o kojima izvještavaju i Dulčić i Kondić (2002).

²³⁴ Da nije riječ samo o nerazumijevanju apstraktnih imenica *prošlost*, *sadašnjost* i *budućnost* potvrđuju dvije stvari: to da one u pitanju nisu bile ni upotrijebljene, već su elementi upitne strukture konkretizirani u najvećoj mogućoj mjeri i također to da ispitanik na dodatno postavljeno potpitanje (*Jesu li djeca sad mala?*) odgovara afirmativno.

²³⁵ Misli se na jezično kodiranje kategorije vremena (primjerice s obzirom na to da se u hrvatskome jeziku glagolsko vrijeme perfekt tvori od glagolskoga pridjeva radnog čiji se gramatički morf zajedno s pomoćnim glagolom *biti* slušno teže percipira, pa tako i teže producira itd.).

prebivati).²³⁶ Teškoće u dekodiranju neprostornoga značenja određenog mentalnoga (emocionalnog) stanja čovjeka koje je izrečeno obveznom adverbijalnom dopunom u konstrukciji *Osjećati se usamljeno*, a koja potječe od glagolskoga pridjeva trpnog *usamljen*, odnosno glagola *usamiti* (spoja *u + sam*) kojim se metaforički izriče da je tko *ušao u kakvo mentalno (emocionalno) stanje* poput kakva SPREMNIKA, pokazuju se također presudnima u razumijevanju navedene konstrukcije kod ispitanika eksperimentalne skupine, a čitava struktura (*Rasplakala se jer se osjećala usamljeno*) postaje jasnom tek pri zamjeni priloga *usamljeno* pridjevom *sama* u okviru imenskoga predikata (*Rasplakala se jer je bila sama*). Navedeno upućuje na to da djeca s oštećenjem sluha s obzirom na nerazumijevanje logički složenijih, apstraktnijih značenja koja se temelje na prostornim metaforama mogu pokazati poteškoće i u poimanju složenijih, finijih osjećaja, o čemu izvještavaju i Dulčić i Kondić (2002) – što najzad može utjecati i na njihov emocionalni te socijalni razvoj. Kontrolna skupina u suprotnosti s time pokazala je suvereno vladanje svim navedenim neprostornim značenjima (značenjem kvalitativnosti s podznačenjem potjecanja (172), socijativnosti (199) i emocionalnoga stanja (246)), i to u vlastitoj produkciji iskaza.

(172) D_K: *Mi ćemo vjerojatno pisati ispit iz povijesti u utorak.*

(199) L_K: *Ponekad sam napravio sa sestrom snjegovića.*

(246) [Zašto baka plače?] M_K: *Usamljena je.*

17. 2. 4. 3. Razumijevanje prostornih značenja

S druge je strane analiza pokazala da je razumijevanje prostornih značenja eksperimentalne skupine gotovo potpuno usporedivo s istim receptivnim sposobnostima kontrolne skupine; tome u prvome redu svjedoče različiti načini iskazivanja prostornih odnosa koji su navedeni u poglavlju *Izražavanje prostornih značenja*, pri čemu treba napomenuti da razumijevanje uvijek prethodi produkciji, koja je najčešće jasan pokazatelj prijašnjega. Osim toga navedeno potkrepljuje primjerice i instanca u kojoj ispitanik L_E prostorna značenja (adlokalnost (247) i sublokalnost (248)) izražena prijedložno-padežnim izrazima u službi adverbijalnih dopuna prevodi u istovjetna prostorna značenja kodirana prefiksom u okviru prefiksarno-sufiksarne tvorbe imenice u funkciji subjekta (a upravo se korištenje prefiksa kao

²³⁶ Značenje socijativnosti (društva) zabilježeno je u produkciji ispitanika M_E (188) *Volim ići s prijateljicama malo van*, no u ovoj se kategoriji analize želi pokazati kako se to neprostorno značenje u prosjeku svih ispitanika eksperimentalne skupine pokazuje dakle kao problematično i na razini razumijevanja (koje prethodi produkciji).

prostornoga modifikatora značenja, odnosno konkretizatora prostornoga odnosa koji tu ulogu vrši slično kao što to čine prijedlozi unutar prijedložno-padežnih konstrukcija (Pranjčković 2009) kod djece s oštećenjem sluha u ovome istraživanju pokazalo veoma stabilnim).

(247) [Što je **kod zemlje**?] L_E: *Prizemlje [je kod zemlje]*.

(248) [Što je **ispod krova**?] L_E: *Potkrovlje [je ispod krova]*.

Ipak, neke se poteškoće u razumijevanju prostornih značenja uočavaju u onim primjerima u kojima je taj prostorni odnos kodiran riječju s nekim apstraktnijim značenjem, kao što je to slučaj s konstrukcijom *u daljinu* u iskazu *Njene oči gledale su u daljinu*. U njemu naime, premda prijedložno-padežni izraz iskazuje konkretno, prostorno značenje upućivanja pogleda *nekamo u prostoru*, ipak apstraktnost imenice *daljina* (koja nije konkretno-prostorni entitet poput *stola*, *kuće* ili *osobe*, u koje se pogled inače upućuje) predstavlja zapreku u njegovu razumijevanju. Ispitanici kontrolne skupine bez poteškoća pri prepričavanju i strukturiranju iskaza s druge strane samostalno koriste (a prema tome i razumiju) istu konstrukciju, što pokazuje primjer (249).

(249) D_K: [*Baka*] *gleda u daljinu i izgleda kao da razmišlja nešto*.

Ispitanicima eksperimentalne skupine navedeni iskaz pak postaje jasan tek kad se prijedložno-padežni izraz (s apstraktnom imenicom) zamijeni prilogom istovjetna prostornoga značenja i istovjetne sintaktičke funkcije, prilogom *daleko* (*Bakine oči gledale su daleko*). Ta zabilješka naime opet upućuje na to da se djeca s oštećenjem sluha i poteškoćama u slušanju lakše i češće u iskazivanju, ali i razumijevanju prostornih odnosa oslanjaju na adverbijale izrečene *prilozima*, a manje *prijedložno-padežnim izrazima* (u kojima istovremeno moraju biti kodirane tri razine informacija čija je hijerarhija pojavljivanja iznesena u poglavlju *Izražavanje prostornih značenja*). Taj zaključak smislen je bez obzira na rezultate ispitanika u eksperimentalnoj skupini osnovnoškolske dobi po kojima je znatno rjeđa uporaba (deiktičkih) priloga za razliku od ispitanika iste skupine predškolske dobi – uporaba je deiktičkih priloga, koje su predškolski ispitanici najviše koristili, to ograničenija što je narav teme (o kojoj je riječ) apstraktnija, što je svakako slučaj s ispitivanjem u osnovnoškolskoj dobi. Ti su ispitanici, unatoč tome što su pred sobom u dvjema od triju priča, koje su služile kao materijali za ispitivanje, imali slike koje su prikazivale etape radnje, mogli dakle puno manje na elemente (prostornih) odnosa upućivati prstom uz iskazivanje deiktičkih priloga. No svakako je značajno primijetiti da su se ispitanici eksperimentalne skupine općenito više služili priloženim slikama koje su im pomagale u strukturiranju odgovora – te su slike naime, u nedostatku neposrednoga fizičko-prostornoga

konteksta na koji su se mogli osloniti pri produkciji, predstavljale nužan konkretni, *vizualni* kontekst (*situaciju* (Guberina 1995)) kao pomoć pri strukturiranju, a koje je bilo značajno bolje kad god bi se taj oslonac koristio.

U svakom slučaju, ta je kategorija analize pokazala kako djeca s poteškoćama u slušanju u odnosu na djecu uredna sluha osnovnoškolske dobi pokazuju određene deficite i u razumijevanju neprostornih značenja, ali i općenito kompleksnih te dugačkih jezičnih struktura (osobito onih u kojima se na neki način iskazuje logička susljednost, iz koje proizlazi kohezivnost teksta), a navedene su poteškoće u razumijevanju sukladne srodnim poteškoćama u produkciji na tim istim razinama. Razumijevanje prostornih značenja eksperimentalne skupine ispitanika s druge je strane gotovo u potpunosti usporedivo s receptivnim sposobnostima kontrolne skupine, a jedine su razlike uočljive u vidu razumijevanja strukturno složenijih konstrukcija. Pokazuje se dakle kako djeci s oštećenjem sluha probleme i u recepciji i u produkciji zadaju značenjska i strukturna složenost, što se naposljetku može objasniti teškoćama u istovremenome kodiranju (i dekodiranju) većega broja semantičkih ili gramatičkih informacija kao verbalnih informacija kojima je potrebno baratati na razini apstrakcije koja je za djecu uredna razvoja te dobi očekivana, osobito u okviru njezina razvijanja u školskoj okolini (Škarić 1988; Granić 2019), ali kod djece sa slušnim deficitima manjkava s obzirom na njihovu nižu govornu i najzad slušnu dob (Fagan i Pisoni 2010; Yun i dr. 2020).

17. 2. 5. Geste i pokreti

17. 2. 5. 1. Opća ovladanost prostorom

Analiza je općih pokreta i (senzo-)motoričkoga snalaženja u prostoru pokazala kako su ispitanici eksperimentalne i kontrolne skupine prema spomenutim sposobnostima na jednakoj razini – budući da se radi o (kasnoj) osnovnoškolskoj dobi ispitanika, te su sposobnosti procijenjene jedino na temelju njihova baratanja predmetima poput školske torbe ili bilježnice (pričem su mikromotoričke sposobnosti bilježene na temelju vještine pisanja), pomaganja s pospremanjem određenih pomagala (poput globusa) i sl. U svim su uočenim aktivnostima ispitanici obiju skupina dakle pokazali prosječno jednaku uspješnost,²³⁷ što kao i kod

²³⁷ Pritom je zabilježeno kako se ispitanik kontrolne skupine L_K aktivno bavi sportom (veslanjem i košarkom) od početka osnovne škole, pa su njegove motoričke vještine pretpostavljeno nešto bolje od prosjeka.

predškolskih skupina ispitanika upućuje na to da, iako je motoričko snalaženje u prostoru svakako povezano s govorno-jezičnim razvojem (Guberina 1986a), ono ne mora biti jedini i nužan pokazatelj govorno-jezičnih sposobnosti.

17. 2. 5. 2. Pokreti i geste u svrhu neverbalne komunikacije

U korištenju pokreta u vidu gesti te mimike u svrhu komunikacije među skupinama su međutim uočene određene razlike i s obzirom na njihovu namjenu i s obzirom na čestoću njihova korištenja. Ispitanici eksperimentalne skupine načelno su se više, odnosno češće služili gestikulacijom te mimikom i pri iskazivanju prostornih, a osobito pri iskazivanju nekih neprostornih značenja, pri čemu su ta, neverbalna sredstva komunikacije služila prenošenju informacija *umjesto* verbalnih, odnosno djeca s oštećenjem sluha u svojem govoru oslanjala su se umjesto na njegova leksička puno više na neleksička sredstva (vrednote govornoga jezika) (Guberina 1995).

Tako se primjerice ispitanik L_E umjesto verbalnoga odgovora na pitanje *Što ti voliš jesti?* poslužio gestom pokazivanja rukom na sličice različitih peciva (koje su se nalazile u njegovoj bilježnici kao materijal koji je obrađivao tijekom prijašnjih rehabilitacijskih sesija). Ispitanik N_E gestom „gotovo“ (koja se sastojala od jednoga odrješitog čina „reza“ prostora ispred sebe objema rukama) objasnio je značenje glagola *završiti* čije je objašnjenje ispitivačica zatražila, pa je tu opet gesta potpuno zamijenila izricanje određene govorno-jezične strukture poput definicije „biti gotov s nekom radnjom“. Isto je tako u drugoj instanci isti ispitanik umjesto verbalnoga odgovora na pitanje *Koje životinje žive u Australiji?* gestom slijeganja ramena i podizanja obiju ruku do njihove visine (s dlanovima okrenutima prema gore) pokazao da „ne zna“. Osim toga već je ranije u analizi bilo naznačeno kako su se i drugi ispitanici, želeći iskomunicirati kako im određena pitanja ili konstrukcije nisu jasni, u takvim situacijama poslužili mimikom i pokretima lica kojima su nerazumijevanje iskazali *umjesto* riječima. Ti su rezultati sukladni rezultatima iste skupine predškolske dobi po kojima su i mlađa djeca s poteškoćama u slušanju pokazivala veću tendenciju uporabe neverbalnih sredstava komunikacije u odnosu na ona verbalna, s kojima su svi ispitanici eksperimentalne skupine, i mlađe i starije dobi, pokazali poteškoće. Ipak, zanimljivo, u jednome primjeru u kojemu se od ispitanika N_E izričito tražilo verbalno produciranje odgovora u obliku cjelovite strukture (koja nije mogla biti zamijenjena samo jednostavnom gestom), ispitanik je pri govornome

strukturiranju rukama gestikulirao kao da po stolu jednu za drugom slaže i kombinira kakve kocke, što se, u prijevodu na verbalnu strukturu, može smatrati analogonom kombinacije jezičnih elemenata pri tvorbi rečenice – budući da je navedena gestikulacija ispitaniku pomogla da elemente u jeziku kombinira i organizira onako kako su mu to sa zamišljenim predmetima u prostoru činile ruke, potvrđuje se kako gesta koja se očituje pokretom u prostoru oponaša prostornost događaja (Pansini 1989), a njezina gramatika koja je nesvjesna predstavlja put prema gramatici svjesnoga govora (Pansini 1990: 117).

S druge strane ispitanici su kontrolne skupine sveukupno puno rjeđe koristili geste u komunikaciji, a zabilježeno je primjerice kako su ispitanici D_K i M_K tijekom gotovo čitava ispitivanja ruke držali ispod stola te ih nisu upotrebljavali za gestikulaciju. Korištenje je gesta zabilježeno samo kod ispitanika L_K, i to u situaciji u kojoj ga se zamolilo da objasni značenje apstraktne konstrukcije tvorene prostornom metaforom koja se temelji na značenju orijentira (PUTA), a kodira značenje načina (*prema pravilu*). Premda je ispitanik neposredno prije uporabe geste (koja je bila apstraktnijega karaktera od prirodnih gesta kojima su se ispitanici eksperimentalne skupine služili u svojoj komunikaciji) izgovorio *Ne znam kako da to objasnim...*, zabilježeno je kako uporaba geste u njegovu slučaju nije zamijenila verbalnu strukturu, nego ju je *nadopunila*, odnosno pomogla mu da se verbalno izrazi, što svjedoči o ulozi geste u poticanju govora, njezinu sudjelovanju u pronalasku odgovarajuće verbalne riječi te njezinoj nezamjenjivoj pomoći pri prijelazu s razumijevanja konkretnih na razumijevanje apstraktnih odnosa u jeziku (Pansini 1990).

Iz svega navedenoga u uspoređivanju se gesti i pokreta između eksperimentalne i kontrolne skupine ispitanika osnovnoškolske dobi može zaključiti sljedeće: djeca s oštećenjem sluha i poteškoćama u slušanju služe se prirodnom gestom i mimikom kao sredstvima neverbalne komunikacije veoma često te ih koriste kao zamjenu za iskazivanje i prostornih i jednostavnijih neprostornih značenja verbalnim sredstvima s čijom uporabom, zbog niže govorne i slušne dobi te problema u baratanju verbalnim informacijama, imaju poteškoća, dok pri nužnosti verbalnoga strukturiranja geste mogu poslužiti i kao pomoć kombiniranju jezičnih elemenata. Djeca uredna sluha i govorno-jezičnoga razvoja iste dobi zbog dominantnosti verbalnoga strukturiranja i visoke razine sposobnosti služenja verbalnim sredstvima gestu u puno većoj mjeri izostavljaju, no ona se pokazuje kao veoma koristan pomoćni alat pri izricanju nekih logički složenijih, često metaforičkih, apstraktnih značenja i struktura. Tako dok gesta u djece sa slušnim deficitima od predškolske dobi *ostaje* iznimno važnim sredstvom komunikacije, i to onim koje je usko vezano uz neposrednu prostornu stvarnost, ali koje od osnovnoškolske dobi

omogućuje izricanje i onoga što nije nužno dio te stvarnosti, u kontrolnoj skupini gesta *postaje* bitnijom, odnosno počinje otkrivati svoju važnost puno više u osnovnoškolskoj dobi kad se javlja potreba za iskazivanjem mnogo složenijih i apstraktnijih značenja *uz* njezinu *pomoć*. Premda dakle vrijednost i važnost geste te pokreta u komunikaciji nipošto ne valja zanemariti, uputno je primijetiti domašaje njih kao jedinih i isključivih sredstava komunikacije, a istodobno osvijestiti mogućnosti tih sredstava kao pratitelja verbalnoga strukturiranja te kao pokreta u prostoru uopće – koji su „osnovni uvjet za govor“ (Guberina 1986a: 94) – pa onda i mogućnosti njihove primjene u okviru slušno-govorne rehabilitacije.

S obzirom na sve predočene rezultate osnovnoškolske skupine ispitanika na tri se istraživačka pitanja postavljena na početku drugoga (istraživačkog) dijela ovoga rada može odgovoriti na sljedeći način: kod djece s oštećenjem sluha i poteškoćama u slušanju osnovnoškolske dobi u odnosu na djecu uredna sluha i govorno-jezičnoga razvoja istoga uzrasta postoje odstupanja i u izricanju prostornih značenja, i u razumijevanju i izricanju neprostornih, logički složenijih značenja koja se temelje na prostornim odnosima (prostornih metafora) te razumijevanju kompleksnih sintaktičkih struktura, i u općoj složenosti te ovjerenosti produciranih govornih struktura, ali načelno nema odstupanja u razumijevanju prostornih odnosa, kao ni u općoj ovladanosti prostorom, dok su razlike ipak prisutne u korištenju gesti i pokreta u svrhu komunikacije. Pritom se sva spomenuta odstupanja odnose na lošije rezultate prisutne u djece sa slušnim deficitima u odnosu na djecu uredna sluha osim u parametru korištenja gesti u svrhu neverbalne komunikacije po kojemu djeca s oštećenjem sluha pokazuju pozitivna odstupanja (koriste gestu češće te ona u njihovu govoru ima važniju ulogu). Negativna su odstupanja pak najvidljivija upravo među ispitanicima osnovnoškolske dobi, i to na razini općih sposobnosti strukturiranja te na razini produciranja neprostornih značenja prostornim metaforama.

18. Zaključak

Proučavanje odnosa prostora, njegove konceptualizacije i jezičnoga kodiranja u djece s oštećenjem sluha i poteškoćama u slušanju, odnosno razmatranje kako se kod djece sa slušnim deficitima iskustvo prostora, koje se konceptualizira u svrhu jezične komunikacije, očituje u hrvatskome (kao morfosintaktički bogatome) jeziku temeljna je okosnica ovoga rada. Prostor je odabran kao temelj istraživačkoga interesa s obzirom na to da predstavlja glavno uporište ljudske konceptualizacije te se kroz konceptualne metafore i metonimije, a na temelju predjezičnih predodžbenih shema proizišlih iz čovjekova iskustva s tim prostorom, bogato ostvaruje u jeziku na sintaktičko-semantičkoj razini. Kao teorijska uporišta proučavanja prostora i prostornosti u jeziku poslužili su lokalistički pristupi jeziku i njihova tumačenja prostornih metafora. S obzirom na to da su iskustvo prostornosti događaja i prostornost jezika posredovani ljudskim sustavom za percepciju prostora (spaciocepcijom), koji se sastoji od osjetila opipa, propriocepcije, ravnotežnoga (vestibularnog) osjetila, sluha i vida, željelo se odgovoriti na glavno pitanje postoje li između djece s oštećenjem sluha i poteškoćama u slušanju te djece uredna sluha i slušanja odstupanja u govorno-jezičnome razvoju na sintaktičko-semantičkoj razini s obzirom na recepciju i produkciju. Navedeno je istraženo osobito s obzirom na usku povezanost govora i motoričkoga razvoja, koju omogućuje cjelina čovjekova tijela te koja se najjasnije očituje u vidu (također prostorne) geste i ostalih tjelesnih pokreta, često kao oblika neverbalne komunikacije, a koji se, budući da olakšavaju uspostavu odnosa između prostora, čovjekova tijela, jezika i govora, kao jedna od vrednota govornoga jezika koriste u rehabilitaciji slušno-govornih poteškoća po verbotonalnoj metodi.

Istraživanje je provedeno na uzorku od ukupno dvanaestero djece koja su podijeljena na eksperimentalnu (djeca s oštećenjem sluha i poteškoćama u slušanju) i kontrolnu skupinu (djeca uredna sluha i slušanja) – u svakoj skupini bilo je šest ispitanika. Osim toga unutar svake skupine ispitanici su bili podijeljeni na dobne podgrupe, pa su se tako rezultati ispitanika eksperimentalne skupine predškolske dobi (6–8 godina starosti) uspoređivali s rezultatima kontrolne skupine ispitanika iste dobi, kao i nalazi osnovnoškolskih skupina (12–14 godina u objema skupinama) međusobno.

Analiza je uspješno iznjedrila odgovore na sva tri istraživačka pitanja. Razlika između eksperimentalnih i kontrolnih skupina obaju uzrasta u razumijevanju prostornih značenja kao i u općoj ovladanosti prostorom nema, što upućuje na jednake sposobnosti djece s oštećenjem

sluha i djece uredna sluha u razumijevanju prostora te konceptualiziranju prostornih odnosa *per se*.

Međutim kod djece s oštećenjem sluha i predškolske i osnovnoškolske dobi u odnosu na djecu uredna sluha istih uzrasta analiza je pokazala lošije rezultate i u izricanju prostornih značenja, i u razumijevanju i izricanju neprostornih, logički složenijih značenja koja se temelje na prostornim odnosima (prostornih metafora), i u općoj složenosti te ovjerenosti produciranih govornih struktura. Poteškoće su dakle vidljive i na razini produkcije i recepcije: s jedne strane osobito u strukturiranju prijedložno-padežnih izraza koji uključuju istovremeno kodiranje triju razina sinaktičko-semantičkih informacija, i to u funkciji ne-dopuna koje su manje komunikacijski obavijesne od dopuna, a s druge strane u služenju isključivo jezikom u svrhu dekodiranja ili kodiranja kakvih logički složenijih, apstraktnih značenja (prostornih metafora) koja svoje konceptualno uporište u prostoru imaju samo posredstvom jezika, a ne neposredno u konkretno-prostornoj stvarnosti. Drugim riječima, sve se navedene poteškoće mogu generalno objasniti problemima djece s oštećenjem sluha u istovremenu (de)kodiranju većeg broja sintaktičko-semantičkih informacija koje pretpostavljaju primarno služenje verbalnim jezikom, a kojim su djeca uredna sluha spontano ovladala puno se manje oslanjajući pritom na situacijski kontekst te na neverbalna sredstva komunikacije.

Shodno tomu analiza je kod djece s oštećenjem sluha u korištenju gesti i pokreta u svrhu komunikacije pokazala pozitivna odstupanja u odnosu na djecu uredna sluha i s obzirom na čestoću njihova korištenja te važnost njihove uloge u komunikaciji, što svjedoči o važnosti geste kao vrednote govornoga jezika (Guberina 1995), osobito kod djece koja se zbog deficita u verbalnom strukturiranju više oslanjaju na neleksičke govorne elemente.

Negativna su odstupanja među ispitanicima pak najvidljivija upravo u osnovnoškolskoj dobi, i to na razini općih sposobnosti strukturiranja te na razini produciranja neprostornih značenja prostornim metaforama. Navedeno upućuje na to da s porastom dobi spomenute poteškoće djece s oštećenjem sluha postaju relevantnije i vidljivije u odnosu na zahtjeve i očekivanja okoline, koja su primarno uvjetovana procesom školovanja, odnosno obrazovnim ciljevima koji zahtijevaju baratanje velikim brojem apstraktnih odnosa i značenja u jeziku (i onim „leksičkim“ i „gramatičkim“) – a baratanje apstrakcijom u jeziku neodvojivo je od razvoja apstraktnog mišljenja te intelektualnog razvoja uopće (Škarić 1988).

Nalazi i zaključci ovoga istraživanja mogli bi se i, u nekim budućim istraživanjima, trebali proširiti prije svega analizom većega opsega ispitanika, a s druge strane analizom sličnosti ili

razlika između djece s oštećenjem sluha i djece uredna sluha u korištenju specifičnih vrsta gesti (npr. amblematičkih, silingvističkih, sinkronizacijskih, fatičkih, regulacijskih, ludističkih, gesta samousredotočenja, prilagođavanja itd. (Pavelin Lešić 2013: 14)). Potencijalna odstupanja u toj kategoriji govornoga strukturiranja mogla bi uputiti na zanimljive zaključke s obzirom na sposobnosti pragmatičke uporabe gesti i s obzirom na njihove uloge u metaforizaciji prostora, što bi se ponovno moglo protumačiti u okvirima kognitivne lingvistike.

Ipak, unatoč kvalitativnome karakteru i ograničenim domašajima ovoga rada potrebno je na kraju zaključiti kako on osim doprinosa u razumijevanju odnosa djece s oštećenjem sluha prema prostoru i jeziku želi uputiti na dvije stvari. U prvome redu, budući da djeca s poteškoćama u slušanju pokazuju jednake sposobnosti ovladavanja prostorom te njegova razumijevanja *per se*, a budući da se problemi pojavljuju upravo u „prevođenju“ na relaciji *prostor – jezik*, iznimno je bitno tu vezu omogućiti i jačati *što ranijom* rehabilitacijom, i to onom koja će osim postupaka kojima se djeluje na akustičko-perceptivnu stranu verbalnoga jezika (Guberina 1967) koristiti i neleksičke vrednote govornoga jezika, geste, pokrete i čitavo tijelo djece (Guberina 1986a) kao njihove jače strane – naime njihove *optimalne mogućnosti* (Guberina 2010). Potencijal koji postoji unatoč određenim senzoričkim deficitima potrebno je dakle iskoristiti rehabilitacijom koja će uključivati i verbalne i neverbalne aspekte jer „Niti je svakodnevna komunikacija svediva na isključivo verbalnu sastavnicu, niti je govoreni jezik kao sredstvo komunikacije isključivo verboakustičan.“ (isto: 21). Sukladno tome ni geste te neverbalna sredstva komunikacije sama za sebe nemaju jednaku snagu kao što to imaju i verbalne i neverbalne sastavnice zajedno, pa je upravo tu sinergičnu cjelinu potrebno koristiti u rehabilitaciji kako bi se djeci s oštećenjem sluha i poteškoćama u slušanju pravovremeno omogućilo jačanje veze između prostora i jezika, a na čijem temelju umnogome počiva služenje tim jezikom. Naposljetku ovim se istraživanjem želi uputiti i na važnost uporabe pokreta te tijela u prostoru i kod djece uredna sluha i slušanja jer se (njima dominantna) verbalna, isključivo jezična struktura sama za sebe u iskorištavanju poveznice prostora i jezika pokazuje manjkavom u usporedbi sa sinergičnom, strukturalnoglobalnom cjelinom verbalnoga i neverbalnoga.

Slušno-govorne patologije potencijalno predstavljaju bogatu riznicu odgovora na buduća pitanja o odnosu između čovjeka, njegove konceptualizacije prostora i jezika. One također pokazuju da je gotovo nemoguće uopće promatrati govor(e)ni jezik odvojeno od pokreta, a samim time i od prostora jer, kako kaže Guberina (1986b: 11), svaka je govorno-jezična struktura uvijek prostorna jer se upravo komunikacijom u prostoru i ostvaruje.

Literatura

1. Anderson, J. M. (1971). *The grammar of case: Towards a localistic theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
2. Aras, I. (2018). Spaciocepcija u dijagnostici i rehabilitaciji. U: A. Dulčić (ur.) *Translacijski pristup u dijagnostici i rehabilitaciji slušanja i govora – 55 godina SUVAG-a*, 3–11. Zagreb: Poliklinika SUVAG.
3. Belaj, B. (2008). *Jezik, prostor i konceptualizacija: shematična značenja hrvatskih glagolskih prefiksa*. Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera, Filozofski fakultet.
4. Belaj, B. i Tanacković Faletar, G. (2017). *Kognitivna gramatika hrvatskoga jezika, Knjiga druga: Sintaksa jednostavne rečenice*. Zagreb: Disput.
5. Belaj, B. (2023). *Kognitivna lingvistika i hrvatski jezik*. Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera, Filozofski fakultet.
6. Birtić, M. i Brač, I. (2020). Dopuna i dodatak u različitim jezikoslovnim teorijama. U: M. Mihaljević, L. Hudeček i Ž. Jozić (ur.) *Hrvatsko jezikoslovno nazivlje*, 262–280. Zagreb: Institut za hrvatski jezik i jezikoslovlje. Dostupno na: https://www.researchgate.net/publication/348806416_Dopuna_i_dodatak_u_razlicitim_jezikoslovnim_teorijama [15. rujna 2023].
7. Borković, Lj. (2004). *Neuropsiholingvistička osnova slušanja, mišljenja i govora (temelji verbotonalne metode)*. Zagreb: Hrvatska verbotonalna udruga.
8. Bumber, Ž., Katić, V., Nikšić-Ivančić, M., Pegan, B., Petric, V. i Šprem, N. (2004). *Otorinolaringologija*. Zagreb: Naklada Ljevak.
9. Cherry, K. (2022). *What Is Neuroplasticity?* Dostupno na: <https://www.verywellmind.com/what-is-brain-plasticity-2794886> [9. srpnja 2023].
10. Dobrić, A. (2018). Povezanost govora i pokreta u dječjem razvoju. U: A. Dulčić (ur.) *Translacijski pristup u dijagnostici i rehabilitaciji slušanja i govora – 55 godina SUVAG-a*, 40–48. Zagreb: Poliklinika SUVAG.
11. Dulčić, A. i Kondić, Lj. (2002). *Djeca oštećena sluha: priručnik za roditelje i udomitelje*. Zagreb: Alinea.

12. Dulčić, A., Bakota, K., Pavičić Dokoza, K. i Čilić Burušić, L. (2012). *Verbotonalni pristup djeci s teškoćama sluha, slušanja i govora*. Zagreb: ArTresor naklada.
13. Dulčić, A., Pavičić Dokoza, K. i Bakota, K. (2015) Poticanje i razvijanje kreativnosti djece oštećena sluha i/ili govora u odgojno-obrazovnom procesu. U: D. Maleš, A. Širanović i A. Višnjić Jevtić (ur.) *Pravo djeteta na odgoj i obrazovanje: teorije, politike i prakse*, 76–79. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
14. Dulčić, A. i Tadić, I. (2017). Spaciocepcija i spaciogramatika u logopedskoj teoriji i praksi. U: N. Labović (ur.) *Inovativni pristupi u logopediji*, 37–42. Beograd: Školski servis Gajić.
15. Fagan, M. K. i Pisoni, D. B. (2010). Hearing Experience and Receptive Vocabulary Development in Deaf Children With Cochlear Implants. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 15 (2), 149–161. Dostupno na: <https://doi.org/10.1093/deafed/enq001> [10. rujna 2023].
16. Geld, R. (2006). Konceptualizacija i vidovi konstruiranja značenja: temeljne kognitivnolingvističke postavke i pojmovi. *Suvremena lingvistika* 62 (2), 183–211. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/13494> [9. srpnja 2023].
17. Gortan, D. (1995). *Audiologija*. Zagreb: [s. n.].
18. Granić, M. (2019). *Psihološki razvoj djeteta po godinama – faze razvoja i promjene u ponašanju*. Dostupno na: <https://krenizdravo.dnevnik.hr/zdravlje/psihologija/psiholoski-razvoj-djeteta-po-godinama-faze-razvoja-i-promjene-u-ponasanju> [7. srpnja 2023].
19. Guberina, P. (1967). Metodologija verbotonalnog sistema. *Govor* 1 (1), 5–19. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/166145> [31. kolovoza 2023].
20. Guberina, P. (1971). Fonetski ritmovi u verbotonalnoj metodi. *Govor* 3 (1), 3–13. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/178317> [31. kolovoza 2023].
21. Guberina, P. (1986a). Govor i prostor. *Filologija* 14, 87–95. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/184033> [29. kolovoza 2023].
22. Guberina, P. (1986b). Lingvistika govora kao lingvistička osnova verbotonalnog sistema i strukturalizam u općoj lingvistici. *Govor* 3 (1), 3–18. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/178280> [31. kolovoza 2023].
23. Guberina, P. (1995). Filozofija verbotonalnog sistema. *Filologija* 24-25, 157–164. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/173339> [3. rujna 2023].

24. Guberina, P. (2010). *Govor i čovjek: Verbotonalni sistem*. Zagreb: ArTresor naklada.
25. Harrison, R. V. (2001). Age-related tonotopic map plasticity in the central auditory pathways. *Scandinavian audiology: Supplementum* 30 (53), 8–14. Dostupno na: DOI: 10.1080/010503901750166529 [5. srpnja 2023].
26. Herljević, I. i Posokhova, I. (2007). *Govor, ritam, pokret*. 3. izd. Lekenik: Ostvarenje.
27. Hrastinski, I., Pribanić, Lj. i Mrvica, I. (2019). Razumijevanje rječnika i gramatike učenika s kohlearnim implantatom. *Logopedija* 9 (1), 1–8. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/224580> [9. srpnja 2023].
28. Kövecses, Z. (2002). *Metaphor: a practical introduction*. Oxford: Oxford University Press.
29. Kral, A. (2013). Auditory critical periods: A review from system's perspective. *Neuroscience* 247, 117–133. Dostupno na: DOI: 10.1016/j.neuroscience.2013.05.021 [7. srpnja 2023].
30. Kršić, S. i Merey Sarajlija D. (2021). Stimulacije pokretom. U: K. Pavičić Dokoza (ur.) *Verbotonalni razgovori*, 91–106. Zagreb: Poliklinika SUVAG.
31. Kuzmanović Jurčević, M. (2011). *Karakteristike djeteta oštećenog sluha*. Neobjavljena skripta. Dostupno na: http://udruzenje-defektologa.ba/wp-content/uploads/2018/02/karakteristike_djece_ostecenog_sluha_sluha.pdf [5. srpnja 2023].
32. Lakoff, G. (1987). *Women, Fire, and Dangerous Things: What Categories Reveal about the Mind*. Chicago; London: University of Chicago Press.
33. Langacker, R. W. (1987). *Foundations of cognitive grammar. Volume 1: Theoretical prerequisites*. Stanford: Stanford University Press.
34. Langacker, R. W. (2001). Cognitive linguistics, language pedagogy, and the English present tense. U: M. Pütz i S. Niemeier (ur.) *Applied Cognitive Linguistics I: Theory and Language Acquisition*, 3–40. Berlin; Boston: De Gruyter Mouton.
35. Marković, I. (2012). *Uvod u jezičnu morfologiju*. Zagreb: Disput.
36. Matovac, D. i Tanacković Faletar, G. (2009). Uporabno utemeljena teorija usvajanja jezika oprimjerena razvojem padežnoga sustava imenica hrvatskoga jezika. *Suvremena lingvistika* 35 (68), 247–273. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/47119> [9. srpnja 2023].
37. Matovac, D. (2013). *Semantika hrvatskih prijedloga*. Doktorski rad. Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera, Filozofski fakultet.

38. Matovac, D. (2017). *Prijedlozi u hrvatskome jeziku: značenje, prostorni odnosi i konceptualizacija*. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.
39. Mihaljević, M. (1998). *Generativna sintaksa i semantika*. Zagreb: Hrvatsko filološko društvo.
40. Mustać, V. (1983). Verbalna ekspresija djece s oštećenjem sluha. *Defektologija* 19 (1-2), 129–136. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/108155> [29. kolovoza 2023].
41. Nazalević Čučević, I. i Gašparić, I. (2023). Prostor, prostorna značenja u jeziku i rani govorno-jezični razvoj. Rukopis. [Izlaganje na *Međunarodnoj znanstveno-umjetničkoj konferenciji Nova promišljanja o djetinjstvu II: Dijete i prostor*, Zadar, 1–3. lipnja 2023.]
42. Oller, D. K., Eilers, R. E., Neal, A. R. i Schwartz, H. K. (1999). Precursors to speech in infancy: The prediction of speech and language disorders. *Journal of Communication Disorders* 32 (4), 223–245. Dostupno na: DOI: 10.1016/s0021-9924(99)00013-1 [1. kolovoza 2023].
43. Padovan, I., Kosković, F., Pansini, M. i Poljak, Ž. (1991). *Otorinolaringologija: za studente medicine i stomatologije*. Zagreb: Školska knjiga.
44. Pansini, M. (1989). Spaciocepcija i gramatika prostora kao slušanje i govor. *Filologija* 17, 33–37. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/165402> [7. srpnja 2023].
45. Pansini, M. (1990). Jezik geste u gramatici prostora. *Govor* 7 (2), 101–118. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/176320> [5. srpnja 2023].
46. Pavelin Lešić, B. (2012). Guberinina teorija u kontekstu suvremenih istraživanja govornog jezika. U: A. Dulčić (ur.) *Čovjek i govor: znanstveno-stručna monografija 7. međunarodnog simpozija verbotonalnog sistema*, 43–62. Zagreb: Poliklinika SUVAG.
47. Pavelin Lešić, B. (2013). *Vizualna obilježja govorenoga jezika*. Zagreb: FF press.
48. Pavelin Lešić, B. (2016). Lingvistika govora Petra Guberine. U: A. Dulčić (ur.) *Translacijski pristup u dijagnostici i rehabilitaciji slušanja i govora – 55 godina SUVAG-a*, 96–97. Zagreb: Poliklinika SUVAG.
49. Pavelin Lešić, B. i Hercigonja Salamoni, D. (2021). Vrednote govornog jezika, čimbenik kohezije govorno-jezičnog izraza. U: K. Pavičić Dokoza (ur.) *Verbotonalni razgovori*, 67–78. Zagreb: Poliklinka SUVAG.

50. Pavelin Lešić, B., Munivrana Dervišbegović, B. i Mihanović, V. (2021). Lingvistika govora i verbotonalni sistem u svjetlu suvremenih spoznaja. U: K. Pavičić Dokoza (ur.) *Verbotonalni razgovori*, 27–43. Zagreb: Poliklinika SUVAG.
51. Pavičić Dokoza, K. (2020). Prikaz holističkih smjernica u verbotonalnom rehabilitacijsko-obrazovnom pristupu školovanja učenika s teškoćama sluha, slušanja i/ili govora. U: M. Nikolić i M. Vantić-Tanjić (ur.) *Unapređenje kvalitete života djece i mladih*, 45–55. Tuzla: Udruženje za podršku i kreativni razvoj djece i mladih. Dostupno na: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:257:915410> [30. kolovoza 2023].
52. Pavičić Dokoza, K., Tuta Dujmović, M. i Laštro, S. (2021). Verbotonalna metoda u kontekstu rehabilitacije slušanja i govora. U: K. Pavičić Dokoza (ur.) *Verbotonalni razgovori*, 137–154. Zagreb: Poliklinika SUVAG.
53. Perović, N. (1993). Prezbiakuzija. *SUVAG: časopis za teoriju i primjenu verbotonalnog sistema* 6 (1-2), 49–54.
54. Piper, P. (2001). *Jezik i prostor*. 2. izd. Beograd: Biblioteka XX vek. Dostupno na: https://popara.mk/wp-content/uploads/2012/02/Jezik-i-Prostor_Predrag-Piper.pdf [5. srpnja 2023].
55. Posokhova, I. (2008). *Razvoj govora i prevencija govornih poremećaja u djece: priručnik za roditelje*. Zagreb: Ostvarenje.
56. Pozojević Trivanović, M. (1992). Sluh i govor. U: F. Ibrahimpašić i S. Jelčić (ur.) *Govorna komunikacija*, 9–18. Zagreb: Zavod za zaštitu zdravlja grada.
57. Pranjković, I. (2009). Prostorna značenja u hrvatskome jeziku. U: K. Mićanović (ur.) *Prostor u jeziku: Književnost i kultura šezdesetih – Zbornik radova 37. seminara Zagrebačke slavističke škole*, 11–19. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu; Zagrebačka slavistička škola. Dostupno na: <https://www.hrvatskiplus.org/article.php?id=1830> [1. rujna 2023].
58. Pribanić, Lj. (1991). Usvojenost padežnog sustava u djece s oštećenjem sluha. *Defektologija* 28 (1), 11–19. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/108454> [26. kolovoza 2023].
59. Pribanić, Lj. (2007). Gluhi učenici i jezik. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja* 43 (2), 55–66. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/26369> [26. kolovoza 2023].
60. Radovančić, B. (1995). *Osnove rehabilitacije slušanja i govora*. Zagreb: Fakultet za defektologiju Sveučilišta u Zagrebu; Savez organizacija osoba oštećena sluha Hrvatske.

61. Raffaelli, I. (2015). *O značenju: Uvod u semantiku*. Zagreb: Matica hrvatska.
62. Runjić, N. (2021). Spaciocepcija i spaciogramatika. U: K. Pavičić Dokoza (ur.) *Verbotonalni razgovori*, 45–54. Zagreb: Poliklinika SUVAG.
63. Samardžija, M. (2003). Valentnost hrvatskih glagola. U: S. Botica (ur.) *Zbornik Zagrebačke slavističke škole 2002*, 32–38. Zagreb: Filozofski fakultet; Zagrebačka slavistička škola.
64. Sharma, A., Campbell, J. i Cardon, G. (2015). Developmental and cross-modal plasticity in deafness: evidence from the P1 and N1 event related potentials in cochlear implanted children. *International journal of psychophysiology* 95 (2), 135–144. Dostupno na: DOI: 10.1016/j.ijpsycho.2014.04.007 [7. srpnja 2023].
65. Silić, J. (2007). Gramatičko i komunikacijsko u sintaksi (Teze za razmišljanje). U: B. Kuna (ur.) *Sintaktičke kategorije: Zbornik radova znanstvenoga skupa s međunarodnim sudjelovanjem Hrvatski sintaktički dani*, 219–225. Osijek; Zagreb: Filozofski fakultet; Institut za hrvatski jezik i jezikoslovlje.
66. Silić, J. i Pranjković, I. (2005). *Gramatika hrvatskoga jezika: za gimnazije i visoka učilišta*. Zagreb: Školska knjiga.
67. Starc, B., Čudina Obradović, M., Pleša, A., Profaca, B. i Letica, M. (2004). *Osobine i psihološki uvjeti razvoja djeteta predškolske dobi: priručnik za odgojitelje, roditelje i sve koji odgajaju djecu predškolske dobi*. Zagreb: Golden marketing – Tehnička knjiga.
68. Šarić, Lj. (2007). Konstrukcije za izražavanje prostornih odnosa u hrvatskom jeziku. U: B. Kuna (ur.) *Sintaktičke kategorije: Zbornik radova znanstvenoga skupa s međunarodnim sudjelovanjem Hrvatski sintaktički dani*, 253–270. Osijek; Zagreb: Filozofski fakultet; Institut za hrvatski jezik i jezikoslovlje.
69. Šindija, B. (1993). *Usporedba usporenih, standardnih i otežanih govornih audiograma kod osoba s prezbiakuzijom*. Magistarski rad. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
70. Škarić, I. (1988). *Govorne poteškoće i njihovo uklanjanje*. Zagreb: Mladost.
71. Talmy, L. (2000). *Toward a cognitive semantics*. Cambridge; London: The MIT Press.
72. Tomasello, M. (2000). First steps toward a usage-based theory of language acquisition. *Cognitive Linguistics* 11 (1-2), 61–82. Dostupno na: https://www.let.rug.nl/~nerbonne/teach/language-learning/papers/tomasello_2000.pdf [9. srpnja 2023].

73. Tomasello, M. (2005). *Constructing a language: A usage-based theory of language acquisition*. Cambridge, USA; London, UK: Harvard University Press.
74. Velički, V. i Katarinčić, I. (2011). *Stihovi u pokretu: Malešnice i igre prstima kao poticaj za govor*. Zagreb: ALFA.
75. Vrsaljko, S. i Paleka, P. (2018). Pregled ranoga govorno-jezičnoga razvoja. *Magistra Iadertina* 13 (1), 139–159. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/217843> [17. kolovoza 2023].
76. Yun, J., Park, H., Lee, E., Yoo, H. i Kim, J. (2020). Early Communicative Skills of Children with Normal Hearing Loss Depending on Chronological and Hearing Ages. *Communication Sciences and Disorders* 25 (2), 352–362. Dostupno na: DOI:10.12963/csd.20707 [9. rujna 2023].

Internetski portali

1. *Hrvatski jezični portal*. Dostupno na: <https://hjp.znanje.hr/> [29. kolovoza 2023].
2. *Struna: hrvatsko strukovno nazivlje*. Dostupno na: <http://struna.ihjj.hr/> [7. kolovoza 2023].

Sažetak na hrvatskome jeziku

Prostor i prostorni odnosi u jeziku kroz prizmu govorno-jezičnoga razvoja djece s oštećenjem sluha i poteškoćama u slušanju

Proučavanje odnosa prostora, njegove konceptualizacije i jezičnoga kodiranja u djece s oštećenjem sluha i poteškoćama u slušanju temeljna je okosnica ovoga rada. Teorijska uporišta predstavljaju kognitivnolingvističke i postavke lokalističkih pristupa jeziku te premise lingvistike govora i verbotonalnoga sistema. Cilj je rada protumačiti potencijalne poteškoće u konceptualizaciji i jezičnome kodiranju prostora u djece s oštećenjem sluha na sintaktičko-semantičkoj razini. Istraživanje je provedeno u dvjema dobnim skupinama s jednakim brojem djece s oštećenjem sluha i bez njega. Iskazi ispitanika prikupljeni su metodom vođenoga razgovora pomoću opservacije i audiosnimanja te su usporedno deskriptivno analizirani. Rezultati su pokazali odstupanja eksperimentalne skupine obiju dobnih podgrupa i s obzirom na opću složenost produciranih struktura, i iskazivanje prostornih značenja te razumijevanje i iskazivanje prostornih metafora. Najznačajnije su razlike među skupinama zamijećene u osnovnoškolskoj dobi u općim sposobnostima strukturiranja te iskazivanju prostornih metafora, što upućuje na teškoće u kodiranju većega broja informacija isključivo *u jeziku* i *posredstvom jezika*. Kako među skupinama nema razlika u razumijevanju prostora *per se*, zaključuje se kako se poteškoće djece s oštećenjem sluha s obzirom na prostor odnose isključivo na njegovo jezično (de)kodiranje, a ne na njegovu konceptualizaciju. Pokazuje se i kako korištenje gesti i pokreta osobito povoljno djeluje na govor djece obiju skupina.

Ključne riječi: *prostor, prostorne metafore, sintaktičko-semantički odnosi, spaciocepcija, gesta*

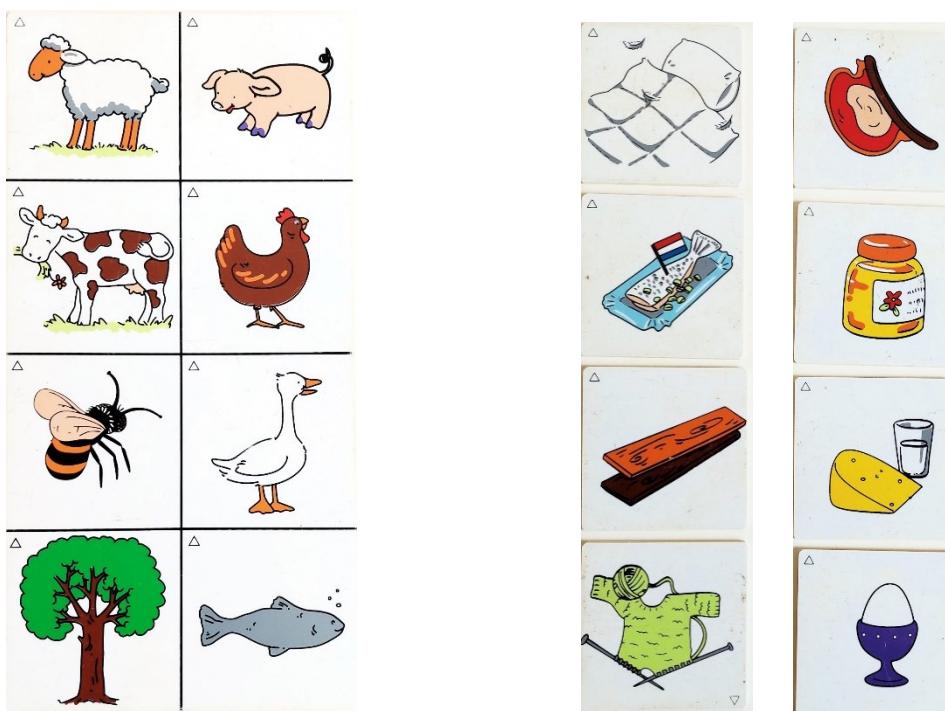
Sažetak na engleskome jeziku

Space and spatial relations in language regarding speech-language development of children with hearing impairment and difficulties in listening

The paper deals with the study of the relationship of space, its conceptualization, and linguistic encoding in children with hearing impairment and listening difficulties. Cognitive-linguistic, locative approaches to language, premises of speech linguistics and the verbotonal system represent its theoretical base. It aims to interpret potential difficulties in the conceptualization and linguistic encoding of space in children with hearing impairment at the syntactic-semantic level. The research was conducted in two age groups, with an equal number of children with and without hearing impairments. Utterances were collected through observation, audiorecording and guided conversation methods and were descriptively analyzed. The results showed deviations in the experimental group of both age subgroups in the overall complexity of produced structures, the expression of spatial meanings, and in the understanding and expression of spatial metaphors. The most significant differences between the groups were observed in school age, regarding general structuring abilities and expressing spatial metaphors. Since there were no differences between the groups in understanding space *per se*, it seems that experimental group's difficulties relate solely to linguistic (de)coding of space and not its conceptualization. The use of gestures and movements has shown a particularly beneficial effect on the speech of children in both groups.

Key words: *space, spatial metaphors, syntactic-semantic relations, spacioception, gesture*

Prilozi



Prilog 1. Materijal za prikupljanje podataka predškolskih skupina ispitanika – *memory* ploča (lijevo) i kartice (desno) *tko što daje*.



Prilog 2. Materijal za prikupljanje podataka predškolskih skupina ispitanika – *memory* ploča (lijevo) i kartice (desno) *tko gdje spava/živi*.



Prilog 3. Materijal za prikupljanje podataka predškolskih skupina ispitanika – slikovna priča na ploči *Maca u prirodi*.



Prilog 4. Materijal za prikupljanje podataka predškolskih skupina ispitanika – smještanje likova životinja, biljaka i ljudi na papir A4 formata.



Prilog 5. Materijal za prikupljanje podataka predškolskih skupina ispitanika – ploča s prikazom prostorije (spavaća soba) (lijevo), pločice s predmetima (desno).



Prilog 6. Materijal za prikupljanje podataka predškolskih skupina ispitanika – ploča s prikazom prostorije (kupaonica) (lijevo), pločice s prostorijom u kojoj nešto nedostaje (sredina) i pločice s nedostajućim predmetima (desno).

Prijateljstvo u proljeće (priča u slikama)

A. Prvi je proljetni dan. Ana, Petra i Igor stajali su ispred klupe u parku Zrinjevac. Na livadi je bilo puno proljetnog cvijeća. Čuo se cvrkut ptica. Djeca su ubrala malo cvijeća.

B. Blizu njih na klupi sjedila je baka. Pokraj nje bio je crni štap. Njene oči gledale su u daljinu. Nešto je razmišljala.

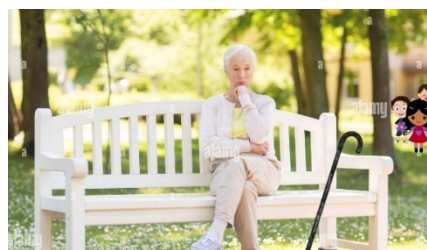
C. Ana je sjela pokraj bake. Saznala je da bakina djeca žive u Australiji i da je zato tužna. Svaki se dan sjeća kad su njena djeca bila mala. Rasplakala se jer se osjećala usamljeno. Sada je sretna jer Ana razgovara s njom.

D. Ana je otišla k prijateljima. Pozvala je prijatelje da se i oni druže s bakom. Toga dana u parku počelo je novo prijateljstvo!

A



B



C



D



Prilog 7. Materijal za prikupljanje podataka osnovnoškolskih skupina ispitanika – slikopriča *Prijateljstvo u proljeće* (redosljed rečenica i slika označen je slovima A, B, C i D).

Čarobna lampa

- A. Jednoga dana Marko i Ana išli su na tavan jer su ga odlučili pospremiti. Bio je prljav i prašnjav. Čekalo ih je puno posla jer na njemu ima mnogo starih stvari.
- B. Pronašli su neobičnu lampu. Ana je rekla: „Obrišimo prašinu s nje!“
- C. Uzela je staru krpu i obrisala lampu. Iz lampe je isti čas izašao duh. Duh može ispuniti želju.
- D. Brat i sestra zaželjeli su da tavan bude čist. Sretni su jer sad imaju više vremena za igru.

A



B



C



D



Prilog 8. Materijal za prikupljanje podataka osnovnoškolskih skupina ispitanika – slikopriča *Čarobna lampa* (redosljed rečenica i slika označen je slovima A, B, C i D).

LUKA U DANSKOJ

O Luki

Zovem se Luka Rakovac i imam 16 godina. Moji su roditelji podrijetlom iz Hrvatske, ali zbog posla su se često selili. Tako trenutno živimo u Danskoj, a prošle školske godine živjeli smo u Moskvi. Idem u deveti razred osnovne škole u glavnom gradu Danske Kopenhagenu. U Danskoj naime osnovna škola traje deset godina, točnije ima deset razreda. U mojoj školi na nastavi se govori na njemačkom i na danskom jeziku. Kako trenutačno pohađam deveti razred, zaokupljen sam planovima za upis u gimnaziju koja traje tri godine.

Školska godina u Danskoj

Ove sam se školske godine trebao prilagoditi životu u Danskoj koji je dosta drukčiji od onog u Hrvatskoj. Naime u Danskoj školska godina traje prilično dugo. Počinje već 12. kolovoza, a završava tek 1. srpnja. Traje dakle dulje nego nastavna godina u Hrvatskoj. Nastava počinje u osam sati ujutro i traje do otprilike 15 sati popodne.

Drukčije nego u Hrvatskoj

Školski sustav nešto je drukčiji nego u Hrvatskoj: primjerice najbolja je ocjena 12, a najgora 3! Ove školske godine imam 14 predmeta. Osim uobičajenih predmeta, kao što su Matematika, Fizika, Kemija, imam i predmet zvan *Muspra* u sklopu kojega svake godine postavljamo novi mjuzikl, a onda imamo premijeru i predstave tri dana u jednom kazalištu. Iz Matematike zadaću imamo svakoga dana, a iz drugih predmeta prema potrebi. Zadaće se prema pravilu predaju u elektroničkom obliku i svaki učenik mora imati svoj laptop.

Inače rado idem u školu jer imam dobre prijatelje i učitelje. U Danskoj smo svi na *ti*, tako da se i svojem učitelju danskoga obraćam samo imenom, Claus.

Dobre i loše strane

U Danskoj mi se posebno sviđa to što su ljudi jednostavni i iskreni. Ono što mi se manje sviđa jest vrijeme, koje nije baš ugodno, osobito zimi kada je hladno i veći dio dana je mrak. Često me pitaju kako se prilagođavam na česte promjene okoline i škole. To nije uvijek najlakša stvar na svijetu i iziskuje dosta energije i strpljenja. No kako u svemu ima i onog pozitivnoga, lijepo je upoznati nešto novo i steći nova prijateljstva.

prema *Modra lasta*, broj 8, travanj 2019.

Prilog 9. Materijal za prikupljanje podataka osnovnoškolskih skupina ispitanika – tekst *Luka u Danskoj*.