

Александра Каровска Ристовска
Љубица Кардалеска
Горан Ајдински
Орхидеја Шурбановска

**ПРОЦЕНА И СТРАТЕГИИ ЗА РАБОТА СО УЧЕНИЦИ
СО ДИСЛЕКСИЈА, ДИСГРАФИЈА,
ДИСКАЛКУЛИЈА И ДИСПРАКСИЈА**

Издавач:

Филозофски факултет – Скопје

За издавачот:

Ратко Дуев

Рецензенти:

д-р Наташа Чичевска-Јованова

д-р Људмил Спасов

Лектура:

Валентина Бачваровска

Дизајн на корица:

Маја Филиповска

Компјутерска подготовка:

Никола Минов

Печати:

МАР – Саж Ташко ДООЕЛ Скопје

Тираж:

500

CIP- Каталогизација во публикација
Национална и универзитетска библиотека “Св. Климент Охридски”, Скопје

376-057.874-056.36:37.012(075.8)

376-057.874-056.36:37.091.3(075.8)

ПРОЦЕНА и стратегии за работа со ученици со дислексија, дисграфија,
Дискалкулија и диспраксија / Александра Каровска Ристовска ... [и др.]. – Скопје:
Филозофски факултет, 2018. - 178 стр. : илустр. ; 24 см

Автори: Александра Каровска Ристовска, Љубица Кардалеска, Горан Ајдински,
Орхидеја Шурбановска. - Библиографија: стр. [167]-172. - Содржи и: Анекс 1

ISBN 978-608-238-142-8

1. Каровска Ристовска, Александра [автор] 2. Кардалеска, Љубица [автор]

3. Ајдински, Горан [автор] 4. Шурбановска Орхидеја [автор]

а) Тешкотии во учењето – Дијагностика – Високошколски учебници

б) Тешкотии во учењето - Методи – Високошколски учебници

COBISS.MK-ID 107482634

УНИВЕРЗИТЕТ „СВ. КИРИЛ И МЕТОДИЈ“ – СКОПЈЕ

ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ – СКОПЈЕ

Александра Каровска Ристовска

Љубица Кардалеска

Горан Ајдински

Орхидеја Шурбановска

**ПРОЦЕНА И СТРАТЕГИИ ЗА РАБОТА СО
УЧЕНИЦИ СО ДИСЛЕКСИЈА, ДИСГРАФИЈА,
ДИСКАЛКУЛИЈА И ДИСПРАКСИЈА**

Скопје, 2018

СОДРЖИНА

ВОВЕД	7
I – ПРОЦЕНА НА УЧЕНИЦИ СО ДИСЛЕКСИЈА	9
1. Скрининг/основна процена на дислексија	12
2. Процена на читање	16
3. Мултидисциплинарна процена	20
3.1 Испитување на латерализација	24
3.2 Испитување на субговорни функции	25
3.3 Испитување на говор и јазик	26
3.4 Тестирање на сензомоторни функции	30
3.5 Фонолошка процена	30
4. Тестови за процена на читањето	31
5. Тест за процена на дислексија	32
6. Работни стратегии за ученици со дислексија	39
6.1 Модификации за наставата	42
6.2 Индивидуални образовни програми	48
II – ПРОЦЕНА НА УЧЕНИЦИ СО ДИСГРАФИЈА	51
1. Скрининг/основна процена на дисграфија	53
2. Процена на графомоториката	56
3. Процена на пишување	56
4. Мултидисциплинарна процена	58
5. Тест за процена на дисграфија	60
6. Тестови за брзина на пишувањето	84
7. Работни стратегии за ученици со дисграфија	85
7.1 Модификации на наставата	88

7.2 Вежби за дисграфија	90
III – ПРОЦЕНА НА УЧЕНИЦИ СО ДИСКАЛКУЛИЈА	93
1. Скрининг/основна процена на дискалкулија	94
2. Тестови за дискалкулија	97
3. Тест за процена на дискалкулија (Liz Weaver)	98
4. Работни стратегии за ученици со дискалкулија	105
4.1 Вежби за дискалкулија	107
4.2 Игри за примена на математиката во секојдневието	110
IV – ПРОЦЕНА НА УЧЕНИЦИ СО ДИСПРАКСИЈА	111
1. Скрининг/основна процена на диспраксија	112
2. Тестови за процена на диспраксија	115
3. Работни стратегии за деца ученици со диспраксија	120
V – СОРАБОТКА НА УЧИЛИШТЕТО СО РОДИТЕЛИТЕ НА УЧЕНИЦИ СО СПЕЦИФИЧНИ ТЕШКОТИИ ВО УЧЕЊЕТО	123
1. Поддршка на родителите на ученици со тешкотии во учењето	124
1.1 Грижи на родителите	124
1.2 Поддршка на родителите	125
1.3 Улога на родителите	126
1.4 Размислувања на родителите	127
2. Самодовербата и дислексичното дете	131
2.1 Дефинирање на сликата за себе и самодовербата	132
3. Стратегии за развој на самодоверба	161
4. Стратегии за работа со родителите на децата со проблеми во учењето	163
VI – ЛИТЕРАТУРА	167
VII – АНЕКС 1 – ИНДЕКС ЗА ИНТЕРАКТИВЕН ОПСЕРВАЦИСКИ НАЧИН НА ПРОЦЕНА (GIVEN&REID, 1999)	173

ВОВЕД

Како повторно да актуализираме стари и да поставиме нови прашања, како да дојдеме до одговори корисни за наставниците, стручните работници (дефектолози и логопеди), родителите, истражувачите и за сите оние кои бараат инструментариум и практични методи за препознавање и надминување на тешкотиите со читањето, пишувањето и математиката? Како да ја зголемиме сигурноста, самодовербата и чувството за успех и напредок кај учениците?

Потрагата по одговори на овие прашања обедини авторски тим кој се обиде да даде прилог во зајакнувањето на свесноста за сите релевантни аспекти на анализираните прашања, но и на страниците на овој прирачник да понуди конкретни методи за проверка, како и практични вежби за поттикнување на развојот на позитивни когнитивни модели кај ученикот кои ќе помогнат да ги надмине тешкотиите во читањето, пишувањето, координацијата и математиката.

Покрај аспектите за кои постојат конкретни сознанија, останува она што се нарекува личност на секое дете, негови когнитивни карактеристики, темперамент, ставови и уверувања. Науката денес дава верба дека многу малку од она што го носиме е дефинитивно или непроменливо. Имено, на сите особини, способности и доживувања може да се влијае, да се развиваат, менуваат и подобруваат, особено имајќи го предвид пластицитетот на раната возраст.

Американскиот автор Стив Ј. Чин, кој се занимава со проучување на дислексијата и дискалкулијата, според доминантниот когнитивен стил кај децата издвојува две групи - деца со когнитивен стил на гасеница и деца со стил на скакулец. Првите се фокусираат на деталите, деловите на целината и добро владеат со нив. Вторите, пак, ја гледаат целината, експериментираат со различни приоди, но не ја губат целината од вид. Стручните лица кои го следат успехот на децата во совладувањето на математичките концепти велат дека најдобри резултати би се постигнале со комбинација на двата приода.

Во рамките на оваа книга, која е продолжение на книгата Специфични тешкотии во учењето (дислексија, дисграфија, дискалкулија и диспраксија) од авторите Каровска Ристовска, Кардалеска и Ајдински, обработени се голем број инструменти за проценка (чек-листи и тестови) кои можат да послужат како дијагностички алатки за детектирање или утврдување на различните видови специфични тешкотии во учењето. Треба да се нагласи дека чек-листата не претставува дијагностички инструмент иако е составена од прашања кои претставуваат предиктори за дислексија. Истражувањето и развојот на чек-листи обезбедува значаен увид во разновидните тешкотии и јасен потсетник дека секој поединец е поинаков, посебен, па оттука треба да се третира и да се оценува на тој начин. Чек-листите претставуваат само индикација дека тестираното лице има тешкотии од определена природа и дека е потребна понатамошна професионална проценка. Во оваа книга се дадени и голем број работни стратегии, вежби, игри и алтернативни интервенции кои претставуваат одлична основа на работа и обука, но и влијаат на севкупниот когнитивен развој на учениците со специфични тешкотии во учењето. Индивидуализацијата на приодот претставува најефикасен начин да се допре до суштината на тешкотијата со која се соочува даден ученик. Обмислувањето на потребните вежби, пак, ќе зависи од следењето на конзистентноста на грешките и тешкотиите во одделните поткомпоненти со кои се соочува ученикот. Во последниот дел од книгата е обработена соработката со родителите како еден исклучително важен фактор во процесот на образование на учениците со тешкотии.

Од авторите

I

ПРОЦЕНА НА УЧЕНИЦИ СО ДИСЛЕКСИЈА

Според *интернационалната асоцијација за дислексија* (2002), дислексијата е специфична попреченост во учењето која има невробиолошко потекло коешто се карактеризира со тешкотии во правилното и/или флуентното препознавање на зборовите, проблеми во спелувањето и проблеми со способностите за декодирање.

Проблемите кај децата со дислексија потекнуваат од тешкотии во процесирањето на гласовите во рамките на зборовите и воспоставувањето конекции меѓу гласовите и пишаните симболи-буквите како и шемите на комбинации од букви – коишто ги репрезентираат гласовите во зборовите. Терминот проблеми во учењето или попреченост во учењето е чадор-термин кој ги опишува специфичните проблеми со процесирањето на информации и вештините за учење. Дислексијата е една од попреченостите која е вклучена во редот на тешкотии во учењето. Дислексијата е најчестата попреченост во учењето (Rief&Stern, 2010).

Според Critchley and Critchley (1978) дислексијата се појавува со различни степени:

Сериозна – кога ученикот има висок коефициент на интелигенција и одлични вербални способности, но има сериозни проблеми при читањето. Спелувањето е лошо (ова, пред сè, се однесува на земјите од англосаксонско подрачје), а ракописот тешко читлив. Оваа група ученици често заборава лични информации како датум на раѓање или електронска пошта.

Умерена – Учениците од оваа група се борат со декодирањето на пишан текст како и во дадена временска рамка да се искажат писмено.

Блага – ученици кои имаат тешкотии со совладувањето на читањето. Учениците од оваа група читаат како своите врстници, но не можат прецизно да декодираат. Спелувањето е на ниво на хронолошката возраст, но кога треба да се изразат со пообен текст прават грешки, особено со хомофоните, интерпункцијата или неправилните форми.

Гранична – ученици кои имаат траги од состојбата на дислексија, вклучително тенденција за дислексија поради проблеми со краткорочната меморија. За оваа група запишувањето белешки од предавање може да претставува предизвик поради проблеми со процесирањето. Понекогаш тешкотиите се манифестираат со проблеми во организацијата и редоследот.

Turner (2004) направил *индекс за дислексија* со опис за градацијата во однос на тежината на дислексијата и врз основа на резултати од стандардизирани тестови издвојува пет степени на дислексија:

1. без знаци за дислексија;
2. мал број знаци за дислексија;
3. умерена форма на дислексија;
4. тешка форма на дислексија;
5. многу тешка форма на дислексија.

Индексот за дислексија предвидува и процена на фонолошката способност која вклучува и процена на фонемска свесност, фонемска меморија и фонолошко знаење.

Основни принципи за процена на дислексијата

Процената на дислексијата се изведува на специфичен начин што опфаќа обемна и детална проверка од страна на мултидисциплинарен тим. Воедно треба да се има предвид дека наставникот ја игра една од клучните улога во процесот. Имено, наставникот најчесто е и првата личност која идентификува дека детето не ги извршува своите должности и активности на соодветен начин. Наставникот обично може да ги забележи несовпаѓањата во постигнувањата на детето, особено меѓу усната и писмената изведба. Крајната оценка, базирана врз поголемиот број изведени процени, ја носи мултидисциплинарниот тим.

Тешкотиите во учењето може да се јават изолирано или во комбинација со други тешкотии. Ниту една не подразбира целосна неспособност за учење. Во определени фази учениците во процесот на образование прават грешки и покажуваат симптоми кои се поврзуваат со дислексија. Всушност, важно е да се препознае за кои тешкотии се работи за да се модифицира начинот на работа.

Некои основни *принципи* можат да бидат забележани при спроведувањето и интерпретацијата на една процена:

- ✓ наставниците мораат да имаат познавање на дислексијата со цел овие карактеристики да бидат препознаени;
- ✓ важно е процената да се гледа дијагностички без разлика дали се употребувани формални или неформални тестови;
- ✓ недостигот на тестови не треба да го спречи откривањето на дислексичните тешкотии на едно дете - многу од карактеристиките се очигледни во ситуации во училиницата;
- ✓ процената на дислексијата е процес кој вклучува многу повеќе од едноставна примена на тест;
- ✓ процесот на проценка треба да ги разгледува тешкотиите, несовпаѓањата и разликите;
- ✓ наставниците можат да развијат дијагностичка фонолошка проценка која е соодветна за одделението во кое предаваат;
- ✓ процената на читањето и експресивното пишување треба да биде дијагностичка;
- ✓ треба да се развиваат соодветни материјали и програми за подучување кои ќе бидат базирани на резултатите од процената;
- ✓ многу е важно да се поврзат процената и наставата (подучувањето).

Разликата меѓу преференциите на детето во однос на стиловите на учење треба да се земат предвид. Процената треба да има јасна врска со интервенцијата.

Исто така треба да се направи диференцијална дијагностика и да се направи разлика меѓу ученици со тешкотии во учењето како што е дислексијата и минливи тешкотии како што се:

- Воспитно запуштени деца - од социјална средина без доволно стимулација;
- Ученици кои биле долго време отсутни од училиште за време на почетните фази на описменување и не можат сами да го надоместат пропуштеното;
- Ученици кои се психички отсутни (емоционална состојба поради случувања во семејството);

- Ученици за кои темпото на наставата е пребрзо или, пак, методските постапки не одговараат на нивниот когнитивен стил.

Сите овие ученици имаат нормално развиени интелектуални способности и способности за усвојување на вештините за читање и пишување. Со забавеност на темпото за учење и со дополнителна работа и вежби може да им се помогне.

Поради тешкотиите во читањето учениците со дислексија развиваат компензаторни механизми за да ги прикријат своите тешкотии, но без соодветна помош се чувствуваат како да ја губат самодовербата. Затоа е потребна поддршка од стручно лице и од опкружувањето на ученикот.

При поставувањето на дијагноза, односно при изведување на постапка на *функционална процена* треба да се земат предвид следните чекори:

1. утврдување на отстапувањето во читањето во однос на возраста и образованието;
2. податоци за севкупниот когнитивен развој;
3. споредба на фонолошката способност со другите јазични способности.

Во рамките на процената генерално се прави проверка на вештините на детето во следните области:

- читање изолирани зборови;
- декодирање бесмислени зборови;
- разбирање на прочитан текст наспроти декодирање поединечни зборови;
- непрецизно и тешко читање на глас;
- бавно читање;
- проблем во читање мали зборови: од, до, се, е, а.

1. СКРИНИНГ/ОСНОВНА ПРОЦЕНА НА ДИСЛЕКСИЈА

Во врска со прашањето дали на возраст од шест години може да се постави дијагноза за дислексија, одговорот според традиционалната школа е НЕ. Потребно е да се следат првите три години на училиште и ако детето заостанува зад врсниците

или не го оствари очекуваниот развоен просек тогаш да се сигнализира на стручно лице и да се изврши тестирање.

Покрај прашањата врзани за пренаталниот период (за тоа дали бременоста била придружена со проблеми што се сметаат за ризик-фактори: крвавења, патолошка бременост, дијабетес, висок притисок, предвремено породување....), потребно е да се утврди дали во семејството постои случај со дислексија и треба да му се постават прашања на родителот, на старателот или на наставникот врзани за самото дете:

- Дали при именувањето на слики и предмети застанува, се замислува, не одговара веднаш, или не употребува точен збор?
- Дали има т.н. фонолошка свесност (синтеза/анализа) пример: ако му се изговораат Б - Е - Б - Е одделно, дали ќе го каже зборот бебе или некој покомпликуван збор од повеќе гласови или да се праша откако ќе му се даде пример од кои букви е составен зборот, на пример: молив, сонце?
- Дали има тешкотии со помнење песнички?
- Дали умеа да понуди збор кој ќе се римува со понудениот збор?
- Дали кога треба да пишува или да прави нешто со рацете се замислува дали да почне со левата или со десната рака?
- Дали има просторна ориентација, односно одредување лево-десно/горе-долу?
- Дали постои разлика во фината и грубата моториката? (Може да се случи да не е многу вешто при изведување на активности за кои е потребна грубата моторика, а да биде исклучително способно за активности регулирани и координирани од фината моторика)?
- Дали умеа да прераскаже прочитана приказна - во смисла да го долови значењето?
- Дали има проблем со игри од типот - Игри со зборови – каде што треба да се запомни точен редослед на зборови во низа (пример: играта Расипан телефон)?
- Дали може истовремено да запомни неколку (две до три) инструкции?

- Дали се добива впечаток дека понекогаш многу полесно се сеќава на далечни настани, а ги заборава оние од поблиското минато?
- Дали покажува непостојаност во степенот на успешност на совладување на дадена тема/материјал?
- Дали остава впечаток дека на моменти не сака да следи/да слуша внимателно?
- Дали е многу подобро во усното изразување отколку во писменото (иако на возраст од шест години не може многу да се утврди за писменото изразување)?

Ако рано се откријат тешкотии во учењето може да се спречи губење на самодоверба, секундарни емоционални и бихејвиорални проблеми како резултат на повторен неуспех и фрустрација. На рана возраст сè уште постои пластицитет кај поединецот и постои можност основните вештини да се совладаат, како што се јазик, моторните вештини, аудитивните, визуелните способности и описменување што може да го намали или да го спречи губењето на мотивацијата.

Јазот меѓу потребното постигање и можното постигање на учениците најчесто на почетокот е мал. Но, постепено, со возраста овој јаз се зголемува. Вообичаено, колку е поголем јазот толку е потешко да се надомести.

Неформалната процена ја вклучува употребата на *чек-листа* или потточки кои професионалецот може да ги употреби со некој ученик. Резултатите од овие чек-листи може да го насочат оценувачот да се посомнева дека ученикот не постигнува добри резултати. Овој вид на процена често може да биде првиот чекор во дијагностицирањето на дислексијата. Многу често неформалната процена може да доведе до покорисни и подетални информации отколку формалната стандардизирана процена. Дијагнозата на дислексија често се потпира на резултатите на стандардизираната процена. Сепак, ние можеме да добиеме многу информации во врска со децата, нивните навики за учење и нивните желби од неформалната процена и некои од овие информации би можело потешко да се добијат од формалната стандардизирана процена.

Една од силните страни во полза на неформалната процена е дека таа може да се гледа како динамична. Всушност, таа, не ги мери само моменталните изведби, како што тоа го прави фор-

малната проценка, туку неформалните процени можат да бидат користени во текот на подолг период како и да се адаптираат во различни ситуации. Додека формалните процени се статични и мерат изведби во моментот на спроведување на конкретниот тест, динамичната проценка е флексибилна и може да пријави и да собере информации за однесувањата на децата во текот на подолг временски период. Флексибилноста и адаптивност на опсервацијата е значајна силна страна на неформалната проценка. Всушност, неформалната проценка се базира на моменталната ситуација на учење и на извештаите на моменталните образовни искуства на ученикот.

Неформалната проценка може да биде корисна за рана идентификација. Најдобро е колку што е можно порано да се опсервираат децата родени со фактор на ризик. Ова ги зголемува шансите за успех со интервенцијата. *Раната интервенција* е економски поисплатлива за училиштата и општеството. Раната интервенција може да го намали бројот на ученици кои не успеваат да завршат година или да останат недоволно писмени. Раната идентификација и соодветна интервенција може да ги намали шансите за невработеност и деликвенција во периодот на адолесценција и возрастната доба.

Неформалната проценка може исто така да се употребува во текот на целото образование. На пример: во средно училиште, наставникот по историја може да забележи дека ученикот има тешкотија во препознавањето на важноста и релевантноста на одделни информации и идеи. Секоја тешкотија во подредувањето и редувањето на последователни историски информации треба да биде забележана. Учениците со дислексија можат да имаат тешкотии со овие аспекти.

Crombie (2002) предлага неформалната проценка да се фокусира на следните области на учење:

- **Емоционален, личен и социјален развој.** Семејниот живот и култура имаат силно влијание.
- **Комуникација и јазик.** Децата со сиромашни фонолошки вештини и недостиг на свест за ритам и рима би можело да искушат тешкотии при учење на пишувањето и читањето.
- **Слушање.** Тешкотиите при слушањето на приказни може да индицираат подоцнежни проблеми со вниманието.

- **Меморија за јазик и комуникациски вештини.** На пример, помнењето на секвенци на настани во една приказна или повторување на слоговите кои ги сочинуваат зборовите.
- **Говор.** Стекнување сигурност дека детето има доволна контрола на јазикот и усните да репродуцира звуци на посакуваниот начин. Ова може да се процени кога детето раскажува или прераскажува приказна.
- **Бесмислени зборови** кои можат да се повторуваат како дел од игра. Често децата кои имаат дислексија имаат тешкотии во повторувањето на бесмислени зборови.
- **Вештините** кои се употребуваат во некои активности, како што се **категоризација, именување, распоредување и секвенционирање**, може да бидат проблематични кај децата кои се родени со ризик за дислексија.
- **Физички развој и движење.** Движењето може да биде проценето од наставниците како дел од рутинските опсервации направени во ситуација во рамки на училищата. Разликувањето на лева и десна страна (латерализацијата) е значаен фактор.
- **Вештини за рамнотежа и координација.** Ова може да се направи со барање детето да стои на една нога додека во исто време рецитира, римува или спроведува други активности.

2. ПРОЦЕНА НА ЧИТАЊЕ

За тестирање на читањето се применуваат *батерији на стандардизирани тестови*. Turner (2004) советува кога се спроведува проценка тоа да се прави преку тестови во парови со цел да се направи споредба на резултатите. Во свое претходно истражување Turner (1997a) укажува на тоа дека дијагностичкиот тест за дислексија е тест со чија помош прилично извесно се разграничува поединецот со и без дислексија, односно тест на кој поединците со дислексија покажуваат лоши резултати, а оние кои немаат дислексија добри резултати.

Со цел да бидат сеопфатни тестовите треба да ги опфатат следните компоненти:

- Препознавање на збор;
- Точност во читањето;
- Разбирање на прочитаното;
- Читање на бесмислени зборови;
- Брзина на читање.

Препознавањето на зборот се смета за најважна од сите компоненти и подвештини. Прецизноста и флуентноста зависат од препознавањето на **видните зборови (sight words)**, кои се зачувани во меморијата и можат да се прочитаат без напор и двоумење. Тие ослободуваат ментален простор за читателот да се фокусира на значењето и разбирањето. Според Lovett (1986) добрите читатели можат брзо да ги препознаат овие видни зборови и без контекст.

Употребата на батерија-тестови е од клучно значење бидејќи прецизното и флуентно читање зависи од низа подвештини. Кај некои деца подвештината препознавање на збор може да биде на ниво на хронолошката возраст и коефициент на интелигенција, но сепак да имаат проблем со читањето и разбирањето под просечните вредности за нивната возраст. Друга група покажува високи резултати во делот заокружување точен одговор по текст прочитан во себе, но и натаму се бавни и непрецизно читаат на глас. Резултатите од тестовите не треба да се користат како единствен критериум за читањето кога се оценува дете за кое постои сомневање дека има специфична тешкотија во училишните вештини. На пример, напоредно да се проверува препознавање на зборот, читање псевдо зборови и брзина на читање, воопшто.

Кратки и брзи тестови не се сметаат за сигурни. *Miscue analysis* е назив за детална анализа на образецот на грешки кај испитуваните ученици. Деталните анализи одземаат време но е важно да се водат од страна на сите – наставникот, родителот, асистентот по читање. Притоа треба да се има предвид потребата од дистинкција помеѓу децата со дислексија (кои имаат многу и чести грешки) и слабите читатели.

Додека детето чита треба да се води евиденција и класификација на грешките, како и квалитативен коментар за природата на грешката: погрешен изговор, испуштање букви, мешање на редоследот на букви, супституција, додавање или читање нао-

паку. Некои професионалци прават аудиоснимка, а потоа се навраќаат на детална транскрипција.

Грешките кои можат да настанат во текот на читањето, а кои се индикативни за постоење на дислексија се следните:

Симболички грешки. Овие грешки настануваат кога детето погрешно ги прочитало буквите кои можат да се јават како резултат на проблеми со видот.

Синтаксички грешки. Овие грешки може да се јават ако, на пример, детето го чита зборот „до“ наместо „од“ или „за“ наместо „зар“. Ова индицира дека детето ја нема сфатено граматичката структура на речениците, но почнува да ги разбира симболичките карактеристики на зборот - иако сè уште ова е погрешно.

Семантички грешки. Семантичките грешки се вообичаени меѓу децата со дислексија, и тие индицираат дека читателот сè уште се потпира на контекстот. Пример на семантичка грешка е читање на зборот „автомобил“ наместо зборот „автобус“. Еден од важните аспекти на оваа анализа е дека му помага на наставникот да прави дедукции во врска со разбирањето на текстот од страна на читателот.

Омисии. Омисиите може да настанат ако детето чита обидувајќи се да продре првенствено до значењето на текстот, а не до одделните зборови. Се испуштаат зборови кои не придонесуваат во значењето на пасусот.

Дополненија. Дополнувањата може да рефлектираат површно читање, со прекумерна зависност на индикации добиени од контекстот.

Супституции. Замените може да бидат визуелни или семантички замени, и тие може да бидат израз на прекумерно користење на контекстот при читањето.

Повторувања. Повторувањата може да индицираат слаб правец на читање, посебно ако детето го повторува истиот ред. Тие, исто така, можат да индицираат некакво колебање од страна на детето, можеби затоа што тој или таа не се способни да го прочитаат следниот збор во редот.

Пресврти (промени во насоката на читање). Пресвртите можат да одразуваат недостиг на ориентација лево-десно. Тие исто така може да индицираат некаква визуелна тешкотија и можеби недостиг на читање со значење.

Двоумења. Двоумењата можат да настанат кога читателот е несигурен во врска со текстот и најверојатно има недостиг на сигурност при читањето. Од истата причина поради која настануваат повторувањата, читателот може да очекува за него тежок збор подоцна во реченицата.

Себекоригирање. Тие настануваат кога читателот станува свесен за значењето и помалку зависен од препознавање на едноставни зборови. Важно е да се препознае степенот на себекоригирањето, бидејќи тоа може да индицира дали детето го разбира или не го разбира пасусот.

Децата со дислексија може да пројават повеќе од проблемите прикажани погоре, особено бидејќи тие често читаат претпоставувајќи го значењето и поради тоа дополненијата и заменувања можат да бидат чести. Процената треба да настојува да биде колку што е можно посеопфатна, дијагностичка и да послужи како основа за изборот на техники на подучување.

Дискрепанцата помеѓу добиените резултати и оние добиени при стандардизирани тестови (особено во однос на возраста и коефициентот на интелигенција) е важна, особено кај постарите деца и децата со висок коефициент на интелигенција, бидејќи е можно тие да компензирале за некоја од своите тешкотии со читањето.

За испитување на читањето најсоодветни се следниве *тестови* (Костиќ, Владисављевиќ, & Поповиќ, 1983):

1. Тродимензионален тест на читање.

Овој тест кој е адаптација на стандардизираниот тест на Хелен Сакс се состои од два текста - еден за помлада и еден за постара училишна возраст. Се испитуваат три важни компоненти на читањето: брзина на читање; точност (број на грешки) и сфаќањето на смислата.

2. Испитување на способностите за читање врз основа на тежината на текстот.

Тестот има клинички и истражувачки карактер и содржи 10 нивоа на тежина. Се започнува со автоматизирани зборови и фрази и се движи од полесни текстови до филозофски делови. Наменет е за учениците од прво одделение основно училиште до возрасни лица со различно ниво на образование. Испитувањето се прекинува на тоа ниво на кое има премногу грешки или содржината не може да се следи.

3. Скала за процена на дисграфичност на ракописот

Овој тест може да се користи и како тест за читање. Најдобро е читањето на ученикот да се снима со цел да се прибележат сите грешки кои ги прави ученикот. При испитување на дислексијата многу е поважно да се следи техниката на читање и разбирање на прочитаното отколку брзината на читање.

Ако е јасно дека при процената станува збор за несовладана техника на читање тогаш дијагнозата треба да гласи: *несовладана техника на читање*. Ако сите фактори покажуваат на внатрешни развојни пречки, дијагнозата треба да гласи: *развојна дислексија*. Ако станува збор за ученик кој се обучува да чита веќе подолго време, дури и години, но без задоволителни резултати, дијагнозата гласи: *специфична дислексија*. Ако неспособноста за читање е проследена со некои други пречки како што се: ниско ниво на интелигенција, тешко јазично нарушување, промена на јазичната средина и слично тогаш дијагнозата треба да гласи: *нарушување на читањето*.

3. МУЛТИДИСЦИПЛИНАРНА ПРОЦЕНА

Не е ретко прашањето за тоа кој тест е најсоодветен при дијагностицирање на дислексијата. Дијагностичкиот процес е *мултидимензионална анализа* на процесирањето на информации и на учењето, според препораките на International Dyslexia Association (Greene, et al 1995).

Важно е да се знае дека дислексијата не може да се открие преку единечен број или резултат од еден инструмент за оценка. Како комплексно нарушување подразбира потреба од широк и сеопфатен поглед на многу аспекти од учењето и покажувањето на знаењето. Исто така е важно да се направи проверка и на усната и на писмената продукција кај испитаникот, но и потребата да се разграничи дали тешкотиите се јавуваат на ниво на прием на дразбите, на ниво на продукција или, пак, само на повисоки нивоа на апстракција.

Тестовите се само алатка со која еден искусен оценувач ќе знае како да ги анализира опсервациите и што ќе треба подетално да се провери. Голем број теоретичари и истражувачи на дислексијата го опишале процесот на дијагностицирање (Cramer 1996, Greene 1995, Levine 1998). На следната табела (**бр. 1**) се

претставени подрачјата во кои се изведува процесот на дијагностика (процена) и нивните составни компоненти.

Табела 1. Дијагностички подрачја и нивните компоненти

Дијагностичко подрачје	Вклучени компоненти
<i>Семејна и индивидуална историја</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Лица од семејството кои имале тешкотии кои имале или имаат во читањето, пишувањето и спелување - Здравствени и медицински нарушувања на учењето, вклучително рана историја на инфекција на увото - Одложување на проговорувањето и/или историја на необичен изговор на зборови - Загриженост на родителите за говорот, јазикот, моторните вештини, проблеми со вниманието и со академските вештини - Цели на родителите за оценувањето
<i>Когнитивни способности</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Проценка на слабостите и силните страни во когнитивните вештини - Индивидуална способност за учење во различни области - Утврдување на интелектуалниот потенцијал на ученикот - просечен или натпросечен
<i>Конкретни јазични вештини</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Свесност за глас или слог во говорен јазик/вештини на манипулација - Изговор на збор/ одделни гласови - Потсетување на точен збор и брзо автоматско именување - Способност за римување - Знаење за значењето на зборовите и способност за дефинирање зборови - Разбирање и продукција на реченична структура (синтакса и морфологија) - Разбирање на чуеното - Експресивен говор, продукција - организација на идеи, елаборирање и јасност во искажување

- њето
- Способност да направи усно резиме на чуен исечок/пасус
 - Способност да формулира прашања
- Декодирање на единечни зборови*
- Одбирање на соодветниот спој на глас и симбол (буква)
 - Точно читање на одделни зборови на листа (без контекст)
 - Читање на псевдозборови
 - Течно и точно читање на глас, особено пасуси (во контекст)
- Разбирање на прочитаното*
- Времетраење на читањето на подолги пасуси кои се читаат во себе
 - Разбирање на текст прочитан во себе
 - Разбирање на текст прочитан на глас
 - Користење на контекст и на логички знаци за определување на значењето кога голем дел од зборовите се или погрешно прочитани или непознати
 - Споредба на разбирањето на факти наспрема разбирањето на импликувани информации во текстот
- Спелување*
- Пишување букви наопаку, огледалски
 - Диктат, заради анализа на грешки, додавање или испуштање на букви, измешан редослед на букви, слабо сеќавање на вообичаени обрасци
 - Тест за спелување со можност за избор од понудени опции
 - Писмен состав (приказна или есеј) за да се провери употреба на точно спелување во контекст
- Пишување*
- Пишување реченици
 - Пишување приказни со цел анализа на изборот на зборови, квалитет и комплексност на речениците, идеите и граматиката; употреба на интерпункциски знаци и големи букви
 - Парафразирање, спојување прости реченици

	<p>во сложена, пишување преглед-концепт, пишување пасус од поголема целина, пишување на клучната носечка реченица на еден текст</p> <p>- Пишување реченица и подолг текст</p>
<i>Ракопис</i>	<p>- Пишување одделни букви и зборови</p> <p>- Анализа на користењето на празен простор, редови, форма и искосеност на буквите</p> <p>- Анализа на конзистентноста во пишувањето - формата</p> <p>- Како раката го опфаќа пенкалото моливот</p> <p>- Позиционирање на дланката и на хартијата</p>
<i>Помнење</i>	<p>- Епизодна меморија (преку искажувања на родителот или самиот испитаник)</p> <p>- Долгорочна меморија (општи информации, речник)</p> <p>- Последователни информации (месеци во годината, денови во неделата, математички факти)</p> <p>- Визуелна меморија за детали, форми и секвенци</p> <p>- Споредба на сеќавање по аудитивна наспрема визуелна информација</p> <p>- Анализа на активна работна меморија</p>
<i>Други набљудувања</i>	<p>- Моторика (пр. врзување патики)</p> <p>- Организациски вештини</p> <p>- Управување со времето</p>

Терминот дијагностицирање може да биде несоодветен термин бидејќи не треба да бараме етикета туку да се фокусираме на видот на тешкотии кои детето ги изразува и што ова може да значи во практиката. Исто така треба да ги согледуваме импликациите на тешкотиите на ученикот во учењето. Еден начин да се направи ова е да се идентификуваат приоритетите во учењето и подучувањето.

Дефектолошката процена почнува од познавање на процесите на психомоторен развој во областа на анатомијата, физиологијата, сензорните, моторните, сознајните како и други психолошки функции. Развојот на моторните и гностичките функции му претходи на говорниот развој. Когнитивниот развој се

потпира на организираното психичко и сензорно искуство, но и самиот е организиран со системот на јазичен развој.

Нормалниот развоен процес е спонтан. Но постојат многубројни надворешни и внатрешни фактори кои можат да го потпомагаат или отежнуваат нормалниот развоен процес. Дијагностиката на развојните дислексии и дисграфии произлегува од општата и специфичната дијагностика. Покрај логопедските наоди, дијагностичарот треба да добие и наоди од офталмолог (за да се исклучат проблеми со видот), невролог и аудиолог како и наоди за социјалното однесување во одделението и надвор од него. Паралелно со добивањето на овие наоди, логопедот/дефектологот/дијагностичарот треба да спроведе и сопствени истражувања кои се однесуваат на: испитување на латерализација, испитување на субговорни функции, испитување на говорот и јазикот и испитување на читањето и пишувањето.

3.1 ИСПИТУВАЊЕ НА ЛАТЕРАЛИЗАЦИЈА

Испитувањето на латерализацијата се изведува преку:

- Испитување на латерализација на вид
- Испитување на латерализација на раце
- Испитување на латерализација на нозе

Сите овие тестови и проби се прикажани во книгата Општа дефектолошка дијагностика (Чордиќ & Бојанин, 1981). Покрај испитување на латерализацијата потребно е и посложено испитување на организираноста на психомоториката преку следните проби:

- Процена на психомоторика на долни екстремитети
- Процена на психомоторика на горни екстремитети
- Диференцираност на моторика на прсти
- Процена на графомоторика
- Процена на диференцираност на психомоториката на лицето
- Процена на можноста за контрола на моториката на телото во целина
- Процена на латерализираност на движењето и видот
- Процена на доживување на телесната целовитост

- Процена на можност за одржување на рамнотежа на телото
- Процена на координација на движењата
- Процена на ориентација во простор
- Процена на ориентација во време.

3.2 ИСПИТУВАЊЕ НА СУБГОВОРНИ ФУНКЦИИ

Овие функции се основа на секое учење па и на говорот. Тука спаѓаат сознајните функции на видот, слухот, кинестезијата и допирот, перцепцијата и дискриминацијата, потоа моторните функции и нивната координација, како и психичките функции: внимание, концентрација на свесноста, волја, самодоверба, истрајност и слично.

Од сите субговорни функции за пишувањето најважни се визуелната и аудитивната перцепција и дискриминација, а исто така е важно и кинестетското чувство на раката со која се пишува како и движењата на говорните органи кои произлегуваат од внатрешниот говор. Испитувањето на фонемскиот слух зависи од повеќе фактори: возраста на испитаникот, неговото познавање на буквите, квалитетот на артикулација, можноста за соработка. Според Лурија треба да се изведе следната проба: од испитаникот се бара да се повторат два гласа во пар. На почетокот треба да се даваат гласови кои акустички се многу различни (м-р; п-с; б-д), а потоа гласови кои се разликуваат само по звучност (п-б; т-д; к-г; ч-ц; з-ж) и гласови кои акустички се многу блиски (л-р; р-ј; л-љ). Истото може да се проба и со вокалите (о-а; е-и; а-е). Потоа може да се бара непосредно изговарање на три гласа од кои два се исти, а еден за нијанса се разликува (б-п-б; п-б-п; д-т-д; т-д-т; д-т-т; т-д-д). Од детето не се бара да ги повторува гласовите кои не знае да ги изговори.

Ако испитаникот знае да пишува тогаш од него се бара наместо вербално да ги повтори гласовите, да ги напише соодветните букви или да ги покаже на слика. Ако детето сè уште не ги познава буквите, доволно е да каже дали слушнало исти или различни гласови.

Во специјални услови може да се користи методот на условен рефлекс. Детето кога ќе го слушне истиот глас треба да ја подигне едната рака (или коцка со одредена боја), а кога ќе слушне

различен глас да ја подигне другата рака (или коцка со друга боја).

Ако сакаме да го усложниме налогот, може да се оди со промена на висината или јачината на основниот глас. Испитаникот на ваков начин може да мисли дека слуша различни гласови.

3.3 ИСПИТУВАЊЕ НА ГОВОР И ЈАЗИК

Кога се испитуваат говорот и јазикот важи старото правило – „Како детето зборува така и пишува“. Испитувањето на говорот е сложена процедура која ја изведуваат логопедите, па поради тоа ќе бидат наведени само постапките со кои се изведува стандардната процена:

I Говор

1. Разбирање на говор (импресивен говор)
2. Спонтан говор (експресивен говор)
3. Разбирливост на говорот (за слушатели)

Артикулација и фонација

1. Основен глас
2. Состојба на изговорените гласови
3. Анатомски и функционални особини на периферните говорни органи

Слух и дискриминација на гласови – физиолошки слух и разликување на гласовите спаѓаат во субјазични функции

1. Физиолошки слух
2. Фонемски слух

II Јазик

1. Речник
2. Граматика
3. Синтакса
4. Семантика

Испитувањето на артикулацијата и елементарната граматика се изведува со тестови кои детално се прикажани во книгата „Тестови за испитување на говорот и јазикот“ (Костиќ, Владисављевиќ, Поповиќ, Белград, 1983).

Тестови за проценка на *функциите на говорот*:

1. Скала за проценка на психофизиолошките способности кај децата
2. Проценка на ларингеалниот глас
3. Тест на орална праксија
4. Лингвограм
5. Глобален артикулациски тест
6. Тест за проценка на фонемскиот слух
7. Тест за проценка на вербалното паметење
8. Тест со слики
9. Семантички тест
10. Тест за проценка на совладаност на именките со степени на апстрактност
11. Граматика кај децата
12. Тест за проверка на глаголите
13. Употреба на прилози
14. Употреба на предлози
15. Приказна како стрип
16. Слика на ситуација
17. Разбирливост на говор
18. Испитување на акцент
19. Говорна развиеност
20. Оценка на поединечни компоненти
21. Тест Glyndon Riley

Забавениот говорно-јазичен развој може да биде индикативен за појава на дислексијата. Ова сепак треба да се земе со резерва бидејќи развојот на секое дете е индивидуален. Кај некои деца доцни говорно-јазичниот развој, а нивниот јазик е нејасен и неразбирлив додека не достигнат возраст од 2,5 години. Треба да се внимава и на погрешниот изговор на определени гласови, тежок изговор воопшто, како и тенденција кон заобиколено зборување или тешкотии во присетувањето на точниот збор.

За да се совладаат процесите на зборување и разбирање на слушнатото потребно е да се развијат некои предвештини:

- вокабулар за да можат со смисла да раскажат што слушнале или виделе, вклучително специфичен вокабулар за називи на лица, играчки, предмети од домот, храна, миленичиња;
- да умеат да направат разлика меѓу факти, фантазија и реалност во приказните;
- да умеат да примат, да обработат и да разберат информација;
- да умеат да постават прашање и да дадат појаснување на прашањата со прашалните зборови: како, што, каде, кога, зошто;
- да умеат да ги сфатат причините за определена појава и начинот на нивното настанување;
- да умеат да искажат емоции и чувства со зборови како: се допаѓа, сака, среќен е, мрази;
- вештини да раскажат или да дадат извештај со зборови како: пред, потоа, подоцна, утрово, минатата вечер, вчера, утре;
- способност да комуницираат со семејството и пријателите, како и вештина да слушаат разговор. Реакциите или одговорите можат да дадат индикации за потреба од евентуална дијагностичка проценка.

Според теоријата за брзо именување Rapid Automated Naming (RAN) некои деца имаат тешкотии во именувањето на зборовите (Powell et al., 2007, стр. 48). Од редот на практични секојдневни и навидум многу едноставни вежби и проверки на оваа тема се предлага, на пример, на детето да му се стават неколку предмети на послужавник, потоа да се побара да именува неколку и да се види колку ќе успее во зададен временски период или, пак, да се поттикнува со мерење на времето да наброи колку што е можно повеќе. Од теми од секојдневието како храна, облека, играчки се сугерира да се побара од детето да наброи редоследно неколку запомнувајќи како биле поставени.

Некои деца се збунети и кога ќе им се постави обично прашање како, на пример, што подарок добиле за Нова година или за роденден, не можат да се сетат на потребниот збор, даваат одговор со еден општ збор, или ќе кренат рака на училиште, а потоа забораваат што сакале да одговорат. Може да бидат нејасни и нивните одговори на прашањето што изгледале штотуку на ТВ.

Формулирањето граматички точни конструкции може да биде оскудно дури и кога се наоѓаат во стимулирачко опкружување. Многу од овие деца се склони кон буквално сфаќање на зборовите. На пример за нив конструкции како „имам крокодилски или змиски чевли“ се целосно збунувачки. Во редот на збунувачки конструкции спаѓаат и идиомите, поговорките и метафорите и затоа за учениците со дислексија е потребно експлицитно објаснување на значењето.

За некои деца со дислексија се смета дека имаат прагматичко-семантичко нарушување, што значи имаат тешкотии со значењето на зборовите (семантика) и со употребата на јазикот за социјални цели (прагматика). Некои пак не успеваат да ги разберат суптилните нијанси на јазикот кога се цензурирани или опоменати. Кај некои се забележува проблем со хомофоните.

Исто така запомнувањето на серија инструкции може да биде проблематично поради проблемот со краткорочната и со работната меморија. Се препорачува затоа да се дадат најмногу две инструкции, а поради бавното процесирање на јазичната информација и повторување на информациите. (Tallal et al. 1997) Затоа се препорачува играње улоги, вежбање определен процес со редослед на чекорите, барање парови, дополнување реченици со збор што недостига.

За децата со дислексија, според истражувањата на Bradley and Bryant (1983), проблем може да претставува запомнувањето на детските песни, особено оние со ритам и рима или циклични повторувања. Затоа се препорачува низ игра да се зголемува фонолошката свесност (свесноста за гласовите во зборот). Тоа може да се постигне и со снимка со звук од автомобил или пожарничарско возило, звук на бокал што врие, звуци од природата. Или, пак, може да удираат со дланките каде што завршуваат одделни целини во зборот, додека за чувството за ритам може да вежбаат и со тапкање топка или со детски удирачки инструменти.

Исто така значајно е да се учат и песни со редослед, набројување и броење. Вежбањето на комуникациските вештини исто така се смета за исклучително важно. На пример, од детето треба да се побара да му раскаже на братот како поминало на роденденска забава или како се одвивал спортски натпревар на училиште или, пак, да глуми дека е коментатор.

3.4 ТЕСТИРАЊЕ НА СЕНЗОМОТОРНИ ФУНКЦИИ

Последните тестирања, пред да се премине на тестирање на дислексијата, се тестирања на сензомоторните функции (тестовите може да се најдат во учебникот „Дефектолошка дијагностика“ од Чордиќ и Бојанин). Овие тестирања може да ги спроведува стручно лице-дефектолог (освен Гудинаф тестот за цртеж на човечка фигура кој го спроведуваат стручни лица психолози):

1. Тест за латералната доминација
2. Тест за визуелната перцепција
3. Тест за линеација и квалитет на линеација
4. Тест врз цртеж на човечка фигура
5. Тест за проценка на праксијата на шепата

3.5 ФОНОЛОШКА ПРОЦЕНА

Во голема мера, фонолошката проценка може да се спроведува од страна на наставникот користејќи адаптирани материјали или преку опсервација на шемата на читање на детето. Фонолошката проценка ги покрива следните области:

- ℵ читање на слогови;
- ℵ препознавање на зборови;
- ℵ сегментација на слогови;
- ℵ препознавање на префикси, суфикси и слогови;
- ℵ препознавање на рима и продукција на рима;
- ℵ сегментација на фонеме (како на пример мешање, препознавање на фонеме на иницијална и финална положба).

Постојат стандардизирани фонолошки процени кои се препорачуваат за проценка на дислексија. Една таква проценка е батерија на фонолошка проценка.

Истата се состои од пет мерки:

- ℵ тест за алитерација;
- ℵ тест за рима;
- ℵ тест за брзо именување;
- ℵ тест за флуентност;
- ℵ тест за вметнување.

Оваа техника е многу соодветна за процена на тешкотии кај дислексијата. Постојат силни докази дека дислексичните деца имаат тешкотии со римата и алитерацијата. Некои истражувачи покажуваат дека тестот е одличен показател за именување на дислексични тешкотии (Wolf&O'Brien, 2001).

Подетално за батеријата за фонолошка процена (Frederickson et. all, 1997) може да се прочита на www.glassessment.co.uk

Сеопфатниот тест за фонолошко процесирање (Wagner et all, 1999) исто така се користи за оваа цел. Овој тест ја проценува фонолошката свесност, фонолошката меморија и брзото именување.

Лицата со еден или повеќе од овие дефицити во фонолошкото процесирање може да имаат повеќе тешкотии во учењето на читање за разлика од оние кои немаат дефицити. Поради оваа причина, овој тест е посебно важен за помали деца.

4. ТЕСТОВИ ЗА ПРОЦЕНА НА ЧИТАЊЕТО

Тестови за препознавање на зборови

- Graded Word Reading test
- Wilkinson, G.S. (1993) Wide Range Achievement Test 3 (WRAT 3)
- Rust, J. Golombok, S. and Trickey, G. (1993) Wechsler Objective Reading Dimension (WORD)
- Elliot, C.D. , SMith, P. and McCulloch, K. (1996) The British Ability Scales II (BAS II)

Тестови за разбирање

- Neale, M.D., Whetton, C, CASPALL, I. AND mCcULLOCH (1997) The Neale Analysis of Reading Ability (NARA-2)
- Wiederholt, J.L. and Bryant, B.R. (2001) Gray Oral reading Test (GORT-4)
- Educational Assessment unit, University of Edinburgh (2000) The Edinburg Reading Test 1-4
- Woodcock, R.W. (1998) Woodcock Reading Mastery Tests Revised Normative Update - WRMT –RNU
-

5. ТЕСТ ЗА ПРОЦЕНА НА ДИСЛЕКСИЈА

1. Напишете ја азбуката со мали букви

а, б, в, г, д, ё, е, ж, з, с, и, ј, к, л, љ, м,
н, њ, о, п, р, с, т, ќ, у, ф, х, ц, ч, ц, ш.

2. Напишете ја азбуката со големи букви

А, Б, В, Г, Д, Ё, Е, Ж, З, С, И, Ј, К, Л, Љ, М,
Н, Њ, О, П, Р, С, Т, Ќ, У, Ф, Х, Ц, Ч, Ц, Ш.

3. Заокружете ја буквата И.

И	И	И	И	И	И
И	И	И	И	И	И
И	И	И	И	И	И

4. Побарајте од ученикот гласно да ги прочита следните зборови:

Она	доп	Бип	леф	Муш	туш	вел
Ена	боп	пиб	Шол	шат	фел	таш

(Идејата на оваа вежба е да се провери колку ученикот ги поврзува буквата и соодветниот глас со значењето на зборот)

5. Прочитајте му ги на глас на ученикот зборовите од прашањето бр. 4 и побарајте од него да ги запише зборовите на следните редови.

(Целта е да се провери дали ученикот ги меша буквите кога запишува што слушал)

6. Изговорете ја гласно секоја од наведените низи зборови и побарајте од ученикот да ви ги повтори во истиот редослед: (читајте јасно и полека)

1. Куче – змија - месечина
2. Молам – едноставно – донеси - намирници
3. Пправење – плашење – светкање – очаен

(Со ова прашање се тестира краткорочната меморија и се проверува дали ученикот може да запомни и да повторува зборови што ги слушал)

7. Заокружете ја буквата напишана наопаку

В	В	И	К	Ј
С	Э	Е	Ј	Э
С	К	N	Ч	Р

(Идејата на овие вежби е да се види дали има разлика во начинот на кој ученикот ги перципира различните стилови/бои на буквите)

8. Изговорете ја одделно секоја од низите на бесмислени зборови и побарајте од ученикот да ви ги повтори со истиот редослед (Објаснете му на ученикот дека се работи за измислени зборови. Изговарајте ги јасно и полека)

- | | | | | |
|----|-----|-----|-----|--------|
| 1. | Фел | Шла | оте | тресер |
| 2. | Мар | Мра | нер | корчка |
| 3. | Дир | Ќер | цаг | марвет |

(Оваа вежба претставува проверка на краткорочната меморија и менталната визуализација на зборовите сочинети од букви кои лесно може да се заменат, да создадат забуна во менталната претстава за тоа како правилно се пишуваат)

9. Изговорете ги низите на бесмислени зборови од прашањето 9 и побарајте ученикот да ги запише






























1) _____

2) _____

3) _____

(Со ова прашање се проверува разбирањето кај ученикот, а варијациите на запишани одговори може да бидат показател за фонемската свесност)

10. Погледнете го знакот во левата колона. Заокружете ја истата фигура во преостанатите колони во истиот ред.

11. Погледнете го знакот во левата колона. Заокружете ја истата фигура во преостанатите колони во истиот ред.

×	+	⊠	×	⊗
♥	♠	⊗♥	♠	♥
➤	➤	➤	⊗➤	➤
◆	★	⊗◆	♠	◆
				○
←	↖	→	⊗←	→

(Со овие две задачи се проверува дали постои разлика во начинот на кој ученикот ги перципира формите кои се заокружени, отворени или со различна боја)

12. Побарајте од ученикот да ви ги повтори следните реченици на истиот начин на кој сте им ги прочитале (направете пауза онаму каде што има знак).

Тројца мажи – одеа брзо по ридот – за да стигнат до брод – на река.

Една девојка – одеше по улицата – и свиркаше.
Големото куче – избега далеку – кога ја слушна – големата бучава

(Проверка на вештините за меморирање – вежби за краткорочната меморија и задачи кои бараат повеќе чекори)

13. Прочитајте ги гласно зборовите и заокружете ги оние кои се римуваат.

има	прима	мима	тресе	вика
ќовте	плима	Вера	зима	клима
трча	мери	рима	сонце	пее

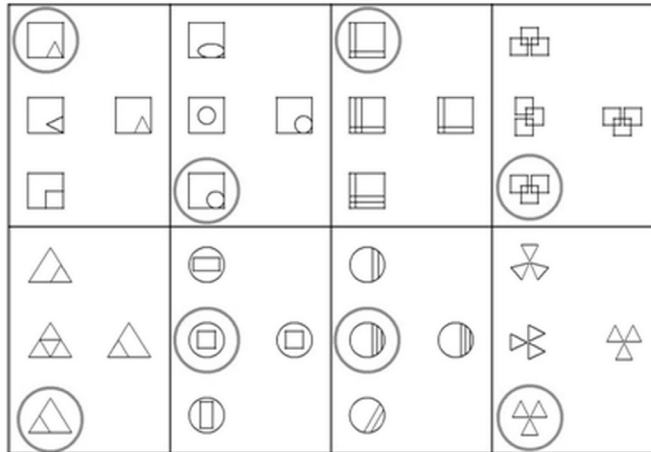
(Проверка на чувството за рима, како и можноста да се разграничат зборови кај кои често се грешни точниот начин на пишување)

14. Заокружете го секој трет збор

трет	три	трет	лет	ден
осум	два	плет	трет	трет
ниеден	трет	осум	пет	ниеден

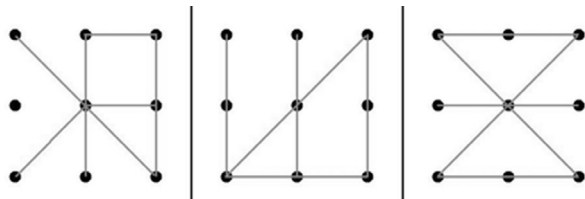
(Вежба за визуелна дискриминација и проверка на познавање на обратен редослед на букви)

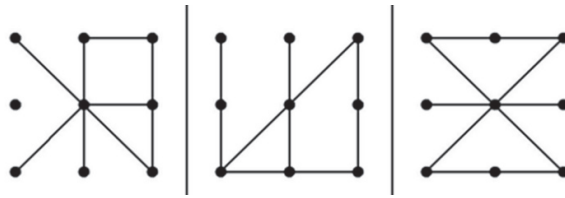
15. Видете ја фигурата на десната страна и пронајдете ја и заокружете ја истата фигура на левата страна.



(Со оваа вежба се проверува визуелната дискриминација и можното перципирање на формите наопаку)

16. Побарајте од ученикот да ги прецрта формите од вториот ред на точките од првиот ред.





(Со оваа вежба се проверува координацијата око-рака)

17. Побарајте од ученикот точно да ги повтори следните фрази. Одбележете ги десно одговорите Точно/Неточно.

- Маслинки во оцет _____
- Барачи на љубопитност _____
- Алуминиумско животно _____
- Наеднаш сомнителен _____
- Објавена кандидатура _____
- Свесен маневар _____

(Со ова прашање се проверува краткорочната меморија со подолги [и можеби и непознати за нив] зборови)

18. Покажете ја картата #1 на ученикот и задржете ја 5 секунди. Откако ќе ја повлечете, побарајте од ученикот по сеќавање да ја нацрта формата што ја видел на празна карта. Истото повторете го и со картата #2, но задржете ја 10 секунди и картата #3 15 секунди.



#2



#3



(Со оваа задача се проверува краткорочната меморија за слики и можноста тие да се репродуцираат по сеќавање)

19. Видете ја низата букви на левата страна. Покријте ги и запишете ги по сеќавање на десната страна.

АВГ

Вт

ЛкуМ

(Со оваа задача се проверува краткорочната меморија и можноста буквите да се репродуцираат по сеќавање)

20. Прочитајте ги гласно следниве букви. Побарајте од ученикот да ви ги повтори по обратен редослед.

Ј

К

Л

В

Г

П

Р

Љ

Њ

Ќ

Ц

Б

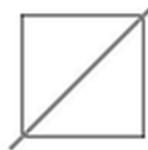
(Со оваа вежба се проверува краткорочната меморија, менталната визуализација и способноста да се следи спротивниот редослед)

21. Побарајте од ученикот:

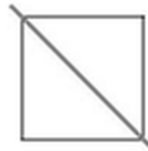
Нацртај вертикална линија над триаголникот.

Нацртај круг и под него хоризонтална линија.

Нацртај дијагонална или коса линија преку квадратот.



или



(Со оваа задача се проверува способноста на ученикот да разбира и следи инструкции)

6. РАБОТНИ СТРАТЕГИИ ЗА УЧЕНИЦИ СО ДИСЛЕКСИЈА

Пред да се почне со конкретни стратегии за работа со ученици со дислексија (истото се однесува и на ученици со дисграфија) потребно е да се помине подготвителната фаза. Оваа фаза се состои од два дела (Владисављевиќ, 1991):

1) Развој на психомоторните и субјазичките функции и нивната организираност

Психомоторен развој е општ назив за функциите на визуелниот, аудитивниот, просторно-временскиот и моторниот карактер кој треба да се развива, а е основа за понатамошниот сознаен развој и учењето. Без доволна развиеност на одредени психомоторни функции говорот не би можел да се формира, а со тоа

и читањето и пишувањето. Субјазичките вежби (истите се дел од техниката на психомоторна реедукација и општиот дефектолошки третман) треба да имаат за цел:

- Развој на моториката и тактилно-кинестетските сетила;
- Развој на гностичките функции (облик, боја, големина на предметите во функција на одредување на значењето на зборовите);
- Развој на визуелната перцепција и визуелната меморија;
- Развој на просторната ориентација;
- Развој на аудитивната перцепција;
- Развој на вниманието и концентрацијата;
- Развој на сознајните процеси по пат на осмислување;
- Развој на окулomotorната и графомоторната координација;
- Развој на реализација на задачите;
- Развој на самодоверба и автостимулација.

2) Усвојување на буквите

Читањето и пишувањето се базираат на процесите на анализа и синтеза на говорот. За да се дојде до релацијата глас-фонема, што претставува основна единица на говорот, потребно е да се научат децата да ги разложуваат поголемите говорни искази сè додека не дојдат до гласот, а потоа гласовите повторно да ги склопат во основна семантичка целина, односно збор. Потоа од големо значење е детето да ја научи релацијата буква-графема, која претставува еквивалент на кореспондирачкиот глас, а потоа и да ги совлада подготвителните вежби за пишување како и соодветното пишување на буквите. Секој елемент на усвојување на буквите мора посебно да се обработи (логопедските вежби за сите елементи од подготвителната фаза може да ги најдете во учебникот „Дислексија и дисграфија“ од Спасенија Владисављевиќ, 1991 година). Тоа се следните елементи:

- Препознавање на гласовите по пат на анализа и синтеза на говорот;
- Препознавање на буквите изолирано и во контекст;
- Подготвителни графомоторни вежби;
- Пишување на графемите.

Општата цел кога се работи со ученици, особено со оние кои учат на поинаков начин, е да му се помогне на ученикот да постигне успех и да ги зајакне вештините, истовремено задржувајќи позитивни чувства за себе како ученик. Ако еден ученик има проблем со определена вештина, таа треба да се воочи и да се направи соодветна модификација, за истата да не се одрази на квалитетот на учењето.

Наставникот е важно да го воочи проблемот и да спречи чувство на инфериорност кај ученикот, а наместо тоа да направи тој да не се чувствува како поинаков, чуден, помалку паметен туку да се воочат неговите силни страни и преку нив да се истакнува неговото академско постигнување. Една од клучните филозофии развиена од Гилингем (Gillingham 1968) и позната како Gillingham remedial program се заложува за мултисензорно читање и има за цел да ги поттикне успехите и да обезбеди доволно структура и интервенција за грешките да бидат сведени на минимум.

Ученикот треба да сфати дека составен дел на совладувањето на непозната материја е и фрустрацијата или чувството на преооптовареност. Ученикот, исто така, треба да научи да му се покаже и како една поголема целина да ја подели на помали делови. Треба да се водат разговори за интересите и искуствата на ученикот, како и да се внимава да биде застапен поголем дел од следното:

1. Обезбедување структура во предавањето;
2. Проверка преку план, асоцијативна мапа, дополнување на одговор;
3. Различни бои - едни за главната идеја - други за фактите;
4. Парафразирање;
5. Забавеност на говорот заради акцентирање на смисловните целини и потреба од нагласување на збор, порака, мисла;
6. Фази - размислување, пишување, проверка;
7. Синтетизирање на материјалот на различни начини - резиме, план, мапа;
8. Демонстрирање практично со нагледни средства или пример;
9. Научете го ученикот како сам да се проверува што научил или да вежба на глас;

10. Спирално - новото да се надгради на старото знаење;
11. Визуелни, аудитивни, тактилни, кинестетски начини на претставување;
12. Мултисензорно учење - за развој на вештина или за објаснување на концепт, нагледно учење;
13. Интерактивност во размената на идеи;
14. Новите идеи да се објаснуваат со примери од реалноста;
15. Глобална слика - нелинерано претставување туку графика-кон, мапа, асоцијативни врски;
16. Заради длабина и широчина на учењето материјата да се поткрепи со разновидни примери;
17. Придружено со музика - овозможува уште една рамка за помнење на материјата;
18. Примена на ритмот и музиката воопшто како подлога за фонолошката свесност;
19. Поставете афирмативни позитивни пораки и користете ги во дискусиите, а и менувајте ги често;
20. Создадете позитивна емоционална клима за учење;
21. Формулирајте позитивно, афирмативно, а не со негација – на „запомнете што имаме за домашна”, наместо „не заборавајте” и сл.

6.1 МОДИФИКАЦИИ ЗА НАСТАВАТА

Левин (1998, стр. 569) ги предлага следните модификации дадени во **табела број 2** во наставата за учениците со дислексија.

Табела 2. Модификации во настава за ученици со дислексија

Проверка на наученото	
1. Модифицирање на темпото	Да се сигнализира на ученикот пред да се испраша.
Чести паузи за повторување и резимирање на материјалот.	Да се дозволи повеќе време на тестовите.
Бавен говор со паузи по важните информации.	

2. Намалување на обемот

Потцртување на учебниците.
Намалување на обемот кој се очекува од ученикот.

Да се дозволат пократки писмени задачи.

3. Приспособување на сложеноста

Мноштво практични примери за апстрактни концепти.
Апстрактното да се објасни со конкретни зборови.

Тестот да се однесува на еден тип проблем, а не да се дава комбинација од различни.

Ученикот да се провери само на еден аспект од задачата.

Да се направи распоред за секој одделен сегмент од лекцијата и да се следи ученикот.

4. Приоритети

Да се акцентираат клучните поенти од лекцијата.

Да се направи преглед – концепт на лекцијата.

Да се фокусира на еден или два аспекти.

Да се оценува само за содржината не за спелувањето.

Ученикот да се посвети само на еден аспект од писмената задача – пример: елаборација на проблемот.

5. Адаптаци на курикулумот

Да се намали времето за предмети кои барат јазичен израз.

Да се дозволат паузи.

Да им се дозволи ученикот да користи печатни букви наместо да се инсистира на ракописни.

Да му се дозволи ученикот да го издиктира одговорот за прашања на есеј.

6. Посебни помагала

Да се користат картички за потсетување.

Да се направи распоред табела на сид со очекуваните чекори – фази од задачата.

Да се користат аудио книги.

Да им се дозволи на учениците да се служат со помагала кои им се на располагање – ИКТ.

7. Промена на рутината

Да се дозволи колаборативно – тимско учење.

Да се промени распоредот на

Да се дозволат паузи.

Да се дозволи и шарање по кориците.

Да се дозволи рачна изработка

предмети.

како замена.

8. Промени на формите

Да се овозможи искусствено учење.

Да се прикажуваат филмови.

Да се користат усни извештаи.

Да се користат портфолија.

Да се дозволи рачно изработен проект.

9. Модифицирање на повратниот одговор до студентот

Разговор со ученикот за постигнатото.

Модифицирање на начинот на оценување.

Да се побара и самооценување на ученикот (за која оценка смета дека соодветствува неговиот одговор).

Неколку **практични сугестии** кои би можело да бидат од помош при работата со деца со дислексија се дискутирани подолу.

Мали чекори

Поради фактот што децата со дислексија имаат тешкотии во краткотрајната меморија, многу е важно задачите да им се презентираат во мали чекори. Всушност, треба да се дава задача по задача. Ако во курикулумот се дефинирани повеќе задачи истовремено, може да биде корисна употребата на чек-листа за нотирање и следење на прогресот.

Групна работа

Важно е да се планира групната работа. Динамиката на група е многу важна, а дислексичните деца треба да бидат во група каде што барем еден член на групата е способен да даде некаква структура на групните задачи. Ова може да биде добро искуство за децата со дислексија. Децата во групата не треба да го засеат дислексичното дете. Некој треба да го фацилитира придонесот на детето со дислексија во групата. Иако овие деца може ја немаат истата способност за читање како и другите во групата, тие сигурно имаат способност за сфаќање и поради тоа тие ќе бидат способни да придонесат на некаков начин.

Употреба на обоена хартија

Постојат некои докази дека различните бои во заднината и на фонтовите може да ги подобрат читањето и вниманието на детето.

Формат на страната

Форматот на страната е многу важен. Тој треба да е визуелен и не пренатрупан. Се препорачуваат обоени заднини. Големината на фонтот исто така може да биде клучен фактор. Тој не смее да е премал. Во однос на фонтот-најпрепорачливи се Times New Roman, Sasoon и Comic Sans.

Чек-листи

Продуцирањето на чек-листи дава можност да се провери дали инструкциите се разбрани. Тука може да се вклучат прашања како: Што е кажано/прашано? Што се бара од мене? Како ќе знам дека сум во право?

Дополнително време

Некои дислексични деца бараат значајна количина на дополнително време, особено за задачи како што се препишување од табла и вежби на пишување.

Често децата со дислексија не го даваат вистинскиот одговор бидејќи целосно ја немаат сфатено задачата. Одвојте време за да бидете сигурни дека задачата е целосно сфатена пред да му дозволите на детето да работи независно.

Наслови

Ставајте различни начини на информации под различни наслови. Ова може да помогне со долготрајната меморија и организацијата на информации.

Клучни зборови

Наведете клучни зборови. Ова е многу значајно за децата со дислексија кои често имаат тешкотии во идентификувањето на клучни зборови. Тие може да обрнат внимание на ирелевантните аспекти на пасусот бидејќи имаат тешкотии во идентификувањето на главните и клучни идеи од текстот.

Мултисензорни техники

Употребувајте мултисензорни техники: визуелни, аудиторни, кинестетски и тактилни. Ова е важно бидејќи обезбедува барем малку време за оној стил на учење кој го преферира учени-

кот. На пример: пишување на зборовите во песок, обликување на буквите со пластелин, користење на букви со магнети, пишување на зборовите во пена и слично.

Мнемонички алатки

Употребувајте мнемонички техники со цел да ја подигнете меморијата. Ова може да биде забавен, но и ефективен начин на учење. Најубаво е мнемоничките техники да се персонализираат, така што охрабрате го детето да развие своја мнемоничка техника. На пример: техника на реминисцирање (поврзување на нови информации со некое старо помнење преку асоцијации); методот на лоцирање (помнење на зборови преку визуализирање на сликата на зборот) и слично.

ИКТ

Употребата на ИКТ може да помогне со брзината на процесирање и независноста на ученикот. Постојат голем број одлични ИКТ програми кои можат да ги подигнат сите аспекти на учењето. Компјутерските програми можат исто така да помогнат во автономијата на ученикот.

Групна динамика

Осигурете се дека групните динамики се правилни и конструктивни за дислексичниот ученик. Ова е важно бидејќи групната работа може да биде многу наградувачка само ако дислексичното дете е во конструктивна група. Осигурете се дека групата нема премногу деца кои постојано зборуваат – во групата исто така се потребни слушачи.

Пристап кон испрашување

Употребувајте различни пристапи за испрашување со цел да ги промовирате вештините за размислување. Активностите за решавање на проблеми може да бидат корисни затоа што не се бара премногу читање пред да се премине на решавање на проблемот. Слично е со задачите за барање на факти – тие исто така може да бидат мотивирачки бидејќи осигуруваат дека постои јасно водство како да се најде информацијата. Детето со дислексија може да троши многу време во барање на информации на интернет или во библиотеките и на овој начин може да собира ирелевантни информации. Поради тоа е важно да се обезбеди јасна структура за сето ова.

Снимете ги нивните гласови

Употребувајте рекордери за снимање со цел да ги снимаат нивните мисли. Ова може да биде добро и да помага при мета-когницијата (свесност за тоа како учи една личност). Со снимањето на нивните мисли на касета се промовира свесноста за себе. Тие треба да бидат свесни за тоа како решаваат некоја задача.

Самодоверба

Најдете начини да ја зголемите самодовербата на ученикот. Важно е постојано да се подигнува самодовербата бидејќи на овој начин ќе се охрабрат учениците да преземат ризици при учењето кои вообичаено не би ги презеле. Важно е задачите да бидат дизајнирани за детето да постигне успех. Само преку успех се подигнува самодовербата, а успехот доаѓа ако детето може да ја постигне целта. Затоа планирањето на задачи е многу важно.

Развој на способноста за прашување

Важно е детето ако ја разбира задачата да знае како да го постави вистинското прашање. Ова може да биде навистина тешко и важно е да се вежба преку дискусија пред поставувањето на задачата.

Отпечатени материјали

Означете го фотокопираниот текст и употребувајте фонт кој е соодветен за лицата со дислексија. Постојат различни видови фонтови кои се соодветни за дислексичарите. Comic Sans е еден таков фонт, но тоа не значи дека тој е соодветен за сите деца со дислексија. Затоа пробувајте различни фонтови и дајте му можност на детето да одлучи кој е најдобар. Филозофскиот факултет во 2018 година го изработи првиот кириличен фонт за дислексија кој е отворен фонт достапен за сите (Dyslexic FZF).

Јасни инструкции

Инструкциите треба да бидат кратки и јасни. Најдобро е да обезбедите серија на кратки задачи отколку една долга задача. Ова исто така им олеснува на учениците да го следат својот напредок.

Игри

Користете игри со цел да ги консолидирате активностите кои се одвиваат преку игра и кои се поврзани со вокабуларот. Вакви игри може да најдете на www.crossboweducation.com

Развој на креативност

Обидете да ја развиете креативноста и вештините за решавање на проблеми. Ова е од исклучителна важност и е една област која често се занемарува кога се подучуваат децата со дислексија бидејќи фокусот е на подучување на вештини за писменост кај децата со дислексија.

Поимник

Добра идеја е да се вклучи поимник за нови зборови во пристапот за учениците со дислексија. Истиот треба да се состои од зборови или концепти од различни предмети со што би се мотивирале учениците да развијат свој сопствен поимник. Најдобра опција е поимникот да биде илустриран.

6.2 ИНДИВИДУАЛНИ ОБРАЗОВНИ ПРОГРАМИ

Кога еден ученик има тешкотија во развојот и истата е препознаена, се пишува индивидуален (или индивидуализиран) образовен план (или програма) - ИОП. ИОП е пишан план креиран да ги пресретне специфичните наставни потреби. Образовните цели се развиваат со фокусирање на образование на учениците во рамките на општата образовна програма - колку што е можно повеќе. Образованието и поврзаните услуги што треба да ги добива ученикот со ПОП се вклучени во ИОП.

Изработката на индивидуални образовни планови подразбира „специјално дизајнирана инструкција“. Учениците со пречки имаат право на образование во најмалку рестриктивни средини. ИОП се посебно развиени со цел да ги задоволат специфичните потреби на индивидуалниот ученик и тие мора да се прават посебно за секој ученик кој има одредена пречка.

ИОП се развива од страна на инклузивниот тим и родителите на ученикот, кои во идеални услови прават координиран напор во образованието на ученикот со попреченост. ИОП служи како средство за одговорност за оние што му обезбедуваат услуги на ученикот.

Во еден ИОП се наведени:

- ⇒ годишните цели за ученикот;
- ⇒ моменталното ниво на изведба на ученикот во академската, развојната и други области на функционирање;

- ⇒ резултати од процените на ученикот;
- ⇒ силните страни на ученикот;
- ⇒ како попреченоста на ученикот влијае на неговото/нејзиното учење и учество во општата образовна програма;
- ⇒ специјални образовни програми и поврзани услуги кои ќе ги добива ученикот;
- ⇒ каде и од кого ќе бидат испорачани овие услуги;
- ⇒ фреквенција на испорачаните услуги;
- ⇒ како ќе бидат мерени годишните цели;

Годишни цели на ИОП треба да бидат јасно поставени и да бидат објективно мерливи. Тие треба да бидат специфични за потребите на ученикот. Целите треба да ги опишуваат вештините и однесувањата кои се очекува ученикот да ги научи. Исто така овие цели помагаат при водењето на инструкцијата со ученикот. Ученикот може да биде поканет да присуствува на состаноците за ИОП кои се однесуваат на него/неа (родителите треба да се консултираат пред да се покани ученикот). Родителите се важен дел од тимот кој го развива ИОП. Тие даваат свој придонес и ги споделуваат грижите во однос на потребите на нивното дете. Тие, исто така, треба да бидат информирани за напредокот на нивното дете во текот на годината и треба да добиваат копија од ИОП на крајот на состанокот за ИОП.

Целите треба да бидат споделени со сите наставници од кои се очекува да ги спроведат целите за ученикот, и улогата на секое лице треба да биде јасно дефинирана. Секој ИОП се ревидира според потребите (најмалку еднаш годишно) од мултидисциплинарниот тим во училиштето и од родителите на ученикот. Родителите и членовите на инклузивниот тим може да бараат поголема фреквенција на состаноци и ревизии на ИОП. Родителите мора да бидат поканети на сите овие состаноци.

Конкретно за учениците со дислексија временскиот притисок е тешко издржлив за нив и затоа од голема помош ќе им биде можноста за дозволено дополнително време за тестовите, читање на делови од текстот или на барање на ученикот на целиот текст. Брзината на читањето е приспособена на ученикот. Се овозможуваат снимени верзии, можност тестот да се фотокопира на хартија во боја и да се дозволат паузи со што се стопира со мерење на времето предвидено за тестот. За децата со тешкотии во пишувањето се дозволува и употреба на лаптоп. За учениците со

дислексија најчесто е потребна изработка на долгорочен ИОП, додека се сугерира изработка на среднорочни ИОП за оние предмети за кои се јавила потреба (најчесто мајчин јазик и слично).

На која основа се дозволува правото за дополнително време?

- Учениците со потврда за посебни образовни потреби добиваат дополнително време.
- Евиденција за резултати од стандардизираните тестови.
- Физичка или моторна неспособност или здравствен проблем и препорака од стручни лица како училиштен психолог, психотерапевт и дефектолог.
- Доказ за евентуални други исклучителни околности.

Дополнителното време е потребно поради бавното читање со кое се отежнува разбирањето на текстот, бавното пишување или изразување и секвенционирање на идеите. Од училиштата се бара да водат евиденција за учениците, вклучително и квантитативни податоци за резултатите од стандардизираните тестови.

За да се добие право за дополнително време треба да бидат застапени некои од следните критериуми:

- Возраста на ученикот и разбраното, возраст на читање единечни зборови и брзина и прецизност под стандардизираниот резултат.
- Доколку постои доказ за бавно читање.
- Брзината на нивното слободно пишување е 10 или помалку зборови во минута на тест од 10 минути.
- Да постои разлика од 20 поени меѓу резултатите за вербална способност и тестовите за когнитивна способност.

Сите одлуки за сервисите за специјално образование како и сметувањето на учениците и изработката на индивидуалните образовни планови се прават од страна на стручниот инклузивен тим во едно училиште заедно со родителите на ученикот.

II ПРОЦЕНА НА УЧЕНИЦИ СО ДИСГРАФИЈА

Дисграфијата се означува како тешкотија во пишувањето. Се манифестира со неможност за пишување со рака, но истовремено неможност за спелување, организација на идеи и композиција. Со оглед на фактот што пишувањето како вештина и когнитивна способност е резултат на насочена и концентрирана мозочна активност, многу лесно децата со дислексија, АДХД или други невербални проблеми во образовните постигања можат да манифестираат и дисграфија.

Дисграфија е неспособност на детето да ја совлада вештината на пишување (според правописните начела на одреден јазик), која се воочува во многубројните, трајни и типични грешки. Тешкотиите не се поврзани со непознавање на правописот, и трајно се застапени без оглед на доволниот степен на интелектуален и говорен развој, нормалната состојба на сетилото за слух и вид и редовното образование. Во голем број случаи дисграфијата се јавува во исто време со дислексијата и се во меѓусебно единство. Сепак, во многу случаи специфичните тешкотии во пишувањето постојат посебно.

Како придружен фактор може да се јави емотивниот одговор на ученикот. Ученикот или останува на одмор да допише или недовршениот пишан текст го довршува дома. Од нив честопати се бара да го напишат повторно текстот, иако и повторно напишаниот текст не покажува видливо подобрување. Гневот и фрустрацијата можат да го спречат детето да го достигне својот целосен потенцијал. Кај некои поединци со дисграфија недостига само фината моторна координација, а кај некои се јавува физички тремор кој им пречи во пишувањето. Дисграфијата се припишува и на дисфункција во интеракцијата на мозочните системи кои оневозможуваат преточување на менталниот во пишан јазик (преведување на фонемата во графема, звукот во симбол и превод на менталниот во пишан збор). Други истражувања пак покажале дека расеаноста на вниманието, помнењето и познавањето на графичкиот материјал, влијаат на способноста на пишувањето. Најчесто лице со нечиток ракопис има комбинација на теш-

котии во фината моторика, неспособност да ревизуализира и да ги запомни моторните движења во формирањето на буквите.

Постојат различни степени на дисграфија. Тие можат да препишат едноставен дизајн, но имаат проблем со автоматизирање на конзистентноста. Доколку има реципрочни или повторливи движења, тогаш тие имаат проблем да ископираат слика. Возрасните често се збунети од уметничкиот израз кај децата со дисграфија.

Возрасните обично се изненадени од тоа колку децата со дисграфија имаат уметнички способности, а истовремено толку многу се борат со пишувањето. Дури може да ги обвинуваат дека се негрижливи околу пишувањето. Кога моторната функција ќе се ослободи од секвенцијалната меморија, тие деца ќе покажат силна моторна перформанса што резултира со уметнички и креативни цртежи. Многу од овие деца изјавуваат дека имаат визуелна слика за буквите и ги поистоветуваат со цртеж, и пишувањето е повеќе визуелен процес отколку автоматско моторно движење. Со различни степени на тешкотија и ефикасност овие деца ги изведуваат визуелните репрезентации. Но, процесот на пишување сепак бара секвенцијална моторна меморија за ученикот да може да го запомни редоследот на линии и заоблувања во пишувањето. Процесот на пишување букви е многу поинаков од цртањето форми. Проблемот со секвенцијалната меморија потоа се одразува и на автоматизирањето. Тоа се поистоветува со ситуација кога ученикот е вербално флуентен во ситуации кога е суверен во одредена тема, но доколку му се постави директно прашање кое бара организирање на мислата, тогаш е поинаку.

Карактеристики на ученици со дисграфија:

- Слаба кинестетска меморија, со тоа што прецизните обрасци не се зачувуваат;
- Слаба способност да се изразат пишаните идеи јасно и редоследно, особено кога ученикот е поефикасен кога усно изразува јасни, последователни идеи;
- Генерална слабост во меморијата и редоследот;
- Слаба или неконзистентна способност да се потсети на визуелни или моторни движења редоследно;
- Неискуство како резултат на недоволно вежбање, вклучително и постојано повторување на образецот.

Пред да се спроведат тестови за проценка на постоењето на дисграфија потребно е испитување на неколку аспекти кои се наведени подолу.

1. СКРИНИНГ/ОСНОВНА ПРОЦЕНА НА ДИСГРАФИЈА

Дисграфијата е пред сè проблем во процесирањето/процесот, нарушување во процесот на пишување, а не само лош продукт или краен резултат. Тоа влијае на начинот на кој ученикот ја извршува задачата на пишување. Набљудување само на крајниот продукт не значи нужно и дисграфија. Продукти кои дејствуваат слично може да се продуцирани или од ученик кој има задоцнување во пишувањето или пак дисграфија (неорганизација на процесот). Ученикот со забавен развој на вештината пишување пишува точно, правилно, но продуктот личи како да е во порана развојна фаза. Детето кое доцни нема да има проблем со присетувањето, планирањето и брзите промени во моторните движења.

Кога ќе се направи споредба меѓу дете кај кое развојот доцни и дете со дисграфија, одделните букви може да се исти, но разликата е во редоследот на движењата.

Постојат различни видови дисграфија. Ракописот може да биде нечитлив, а обликувањето на буквите нееднакво и неправилно. Некои пишуваат читливо, но бавно и ситно. Кога ќе се вратат на пишување на печатни букви, мешаат мали и големи букви. Се троши значително енергија, напор и време. Дисграфијата може да направи тешкотии и во изразувањето идеи. Изразното пишување бара од ученикот синхронизација на повеќе ментални функции: организација, паметење, внимание, моторни вештини. Обземени со мислата каде да го стават моливот за да напишат буква и како да ги обликуваат идеите, учениците со дисграфија често забораваат што сакале да соопштат. Тоа, пак, може да доведе до ниска продуктивност на часот, недовршени домашни задачи и тешкотии во концентрација на вниманието.

Со многу време и енергија детето со дисграфија може да продуцира соодветен и уреден пишан труд. Но, поради слабата моторна меморија една буква низ зборот или една реченица може да биде напишана на различни начини. Затоа се нагласува дека е важно да се набљудува процесот на пишување. Една буква ја пишува на различни начини со различни движења. Некогаш зас-

танува да размисли како да ја напише буквата, некогаш прашува како се пишува, некогаш изгледа како да ја црта буквата.

Според Levine (1987) тешкотиите со моторната меморија се основен проблем за дисграфијата. Имено, моторните движења кај ученикот треба да се цврсто воспоставени и на нив да се прisetува брзо, со многу малку свесен напор или размислување. Дисграфичниот ученик мора постојано и свесно да се навраќа на прашањето како се пишува дадена буква, што резултира со двоумења, со неизедначен ритам. Некогаш може да напишат буква и веднаш да ја препознаат како неточна.

Скринингот треба да се фокусира на:

Моторниот план

На моторен план најчест проблем претставува реципрочноста на движењата (способност да се менуваат насоките соодветно и течно). Меѓу учениците постои варијабилност. Некои можат да не формираат добра ментална слика за она што треба да го напишат, додека други пак имаат солидна ментална слика, но не можат да ја спроведат. Отсуствува автоматизираност и во растојанието и во формирањето на буквите.

За некои деца со дисграфија ракописното пишување е еден долг синцир, додека печатното овозможува паузи со подигање на раката по секоја буква. Тие често мора да видат што напишале пред да ја оценат точноста, бидејќи се потпираат повеќе на визуелната одошто на моторната меморија.

Неконзистентност

Некои деца не разликуваат големи и мали букви. Некои прават грешки во спелувањето, граматиката и интерпункцијата. Некогаш можат да искажат усно комплексни идеи, но не можат подеднакво да ја изразат писмено комплексноста на идејата.

Објаснувањата се во насока дека овие ученици имаат смалена активна работна меморија, аспект кој би им помогнал да ги задржат компонентите и чувството за целината додека работат на делови од задачата. Сите компоненти треба да бидат на располагање едновременно, но и да дозволат доволно простор за да може да се работи на задачата како последователна и логичка целина.

Учениците со дисграфија, особено во повисоките одделења се заглавуваат во ситуацијата дека трошат значителна когнитивна енергија на механичко ниво (што треба да е автоматизи-

рано), се губат и забораваат што сакале да кажат бидејќи истовремено мора да мислат да го задржат значењето и смислата на реченицата, но и да пронајдат точен вокабулар и да внимаваат на правописот и употребата на големи букви.

Во повисоките одделенија учениците се очекува да консолидираат повеќе информации во пообемна писмена работа, процес кој бара одржано, селективно внимание, себенабљудување и одржување на приоритетите во активната работна меморија.

Richards (1999) - редуцираната активна меморија и потребата од процесирање на повеќе информации предизвикува замор од обработката на голем квантум информации (processing fatigue), додека тешкотиите со автоматизација на моторните движења создаваат моторен замор (motor fatigue). Levine (1993) комбинацијата од овие два вида замор го нарекува дисфункција на поврзаноста меѓу функциите. Степените на општа замореност варираат кај секој поединец и задача. Тоа пак доведува до неконзистентност што се смета за најмалку сфатен аспект од дисграфијата.

Со доволно вложено време и напор може да се напише солиден текст, но сепак тоа ќе изгледа така во првите два реда. Ученикот со дисграфија развива компензаторни механизми за да се справи со одделни аспекти на пишувањето кои претставуваат проблем. Генерално е тешко да се интегрираат истовремено неколку различни видови компензации. Но и прекумерната употреба на компензаторни механизми доведува до замор. Должината и комплексноста на една задача придонесуваат кон степенот до кој се јавуваат симптомите.

Специфични симптоми:

- Стиснати прсти на моливот и чудни позиции на зглобот, телото и хартијата;
- Многу бришења;
- Мешање на мали и големи букви;
- Мешање на печатни и ракописни букви;
- Неконзистентни форми и искосувања на буквите како и неправилни форми и големини на буквите;
- Недовршени ракописни букви;
- Непочитување на линијата и маргините на страницата;
- Неефикасна брзина во препишувањето;

- Намалена брзина на пишување;
- Прекумерна брзина во пишувањето;
- Генерална нечитливост;
- Невнимание за деталите кога се пишува;
- Честа употреба на вербални потсетници и субвокално читање;
- Бавна имплементација на вербалните насоки кои вклучуваат секвенци и планирање.

2. ПРОЦЕНА НА ГРАФОМОТОРИКА

Процената на графомоториката се изведува преку:

- процена на визуелната перцепција при што од детето се бара да класифицира по форма кругови, квадрати и триаголници (конкретна операција според Пијаже: класификација);
- процена на графомоториката каде што од детето се бара на празен лист хартија (без линии и квадрти) да нацрта по модел форма на круг, квадрат, триаголник и ромб;
- процена која се применува кога детето успешно ги нацрталo сите модели и од детето се бара по модел да изведе линеација како основа за почеток на фината графомоторика (Проба за процена на квалитетот на линеација; проба според Лилијан Лирс);
- ниво на процена на пишувањето на графемите во две фази: колку букви од азбуката детето знае да напише и колку препознава и именува;
- процена – дали пишува изолирани графемите, зборови, прости или сложени реченици, препис, диктат и слободен состав (проби за процена на зрелост на ракопис и дисграфичен ракопис).

3. ПРОЦЕНА НА ПИШУВАЊЕ

За разлика од читањето, пишувањето е посложена функција чија физиолошка основа ја прават многу фактори од кои се позначајни следните:

- Уредна функција на видот;
- Визуелно просторна ориентација;
- Визуелно памтење на буквите;
- Визуелна репродукција;
- Јазична основа за структурата на зборовите;
- Врска помеѓу аудитивната претстава на зборовите, кинесететските артикулациски движења на говорните органи и графомоторни движења на рацете.

Брзината на пишувањето се определува според бројот на букви напишани во минута, а потоа се зема предвид возраста. Под квалитет на пишување се подразбира читливост на напишаните букви и убавина на нивната форма.

Детето може да научи да пишува ако кај него се развиени следните способности:

- визуелна перцепција која му овозможува да препознава и разликува сложени форми како што се буквите;
- добра ориентација во просторот и добра организација во користењето на просторот на хартија при цртање;
- фина моторна координација, односно способност за изведување ситни и прецизни движења при пишувањето;
- издиференцирана латерализација;
- говорно изразување во сложени, граматички исправни реченици;
- правилен изговор на сите гласови на мајчиниот јазик, поединечно и во состав на еден збор;
- способност за анализа на зборовите на поединечни гласови;
- способност за составување зборови од најмалку четири гласа.

Ако недостига некоја од овие способности, кај учениците се јавуваат следните тешкотии во читањето и пишувањето:

- вниманието е непостојано и краткотрајно, а при пишувањето доаѓа до замена, испуштање или додавање букви;
- се појавува склоност кон огледалско пишување;

- ракописот е нечитлив, неуреден, буквите се несмасно напишани, со нееднаква големина, збиени или развлечени;
- моливот при пишувањето или премногу се стега или се испушта од рака;
- читањето е буква по буква, тешко ги поврзува буквите, додава букви и слогови, испушта или скратува зборови; и
- успехот во учењето е променлив.

Процената на способноста за пишување се базира на испитување на следниве модалитети:

1. **Испитување на визуелна дискриминација и просторна ориентација** (со Магуугама тестот на невербални симболи; тестот на Frostig; тест според Elkind; материјал за испитување и вежбање на субјазичните функции од Спасенија Владисављевиќ).
2. **Испитување на визуелната меморија.**
3. **Испитување на доминантната рака и фината моторика на движењата за пишување.**
4. **Испитување на познавањето на кириличните и латиничните букви.**
5. **Испитување на различни нивоа на пишување** (препишување; познавање на букви; пишување на реченици според диктат; писмено прераскажување на приказна или доживување; дефинирање и образложување на некој поим).

4. МУЛТИДИСЦИПЛИНАРНА ПРОЦЕНА

Потребно да се направат опсервации во следните шест подрачја за да може да се утврди дисграфичниот модел. Најнапред треба да се утврди дали станува збор за проблем со пишувањето или, пак, за комбинација со тешкотија во учењето, односно тешко изразување на наученото.

1. Кластери (група симптоми)

Ориентираност според листата на симптоми за да утврди те кластери на симптоми. Ниту еден изолиран симптом не е симптом на дисграфија. Треба да се побараат шеми.

2. Фидбек и антиципирање

Следење како ученикот се однесува додека препишува, но и кога пишува слободен состав. Ова е важно затоа што секој тип на пишување се потпира на различни механизми. Препишувањето бара често мониторирање на моделот и затоа зависи од соодветен визуелен фидбек. Спонтаното пишување бара потсетување на моторниот образец или енграм и затоа зависи од антиципирање на информацијата процесирани пред да започне активноста. Многу ученици со дисграфија имаат проблем со двата механизма, иако некои може само да имаат проблем со компонентата која подразбира антиципирање.

3. Ритам и време

Набљудување на управувањето со времето и флуентноста во пишувањето кај ученикот. Времето влијае на ритамот и текот на пишувањето низ страницата. Проблемите со пишувањето може да се набљудуваат кога ученикот пишува тешко или неуредно. Брзо, неконзистентно пишување се случува кога ученикот ќе се откаже од обидот да го контролира движењето. Учениците со тешкотии во одредување на времето се борат да следат редоследни, повторливи серии на моторни движења на флуиден начин/течно.

4. Моторни тешкотии

Неспособноста за моторно движење кое бара редослед се набљудува кај ученици кои се борат во голема мера да научат да врзуваат чевли или, пак, оние кои генерално имаат проблем со неспретност. Овие ученици не се доволно вешти во грубата моторика како трчање, скокање јаже, прескокнување и може да имаат проблем со фрлање или фаќање. Важно е да се забележи сепак дека неспретноста во грубата моторика не секогаш се корелира со дисграфијата. Учениците со овој проблем понекогаш се обележани како дисграфични како последица на моторната неспретност.

5. Активности кои бараат реципрочни движења

Тешкотиите со реципрочноста се важна компонента на дисграфичниот образец. Овие ученици се борат со препишување повторливи дизајни, бидејќи тие бараат реципрочни движења или флуентно менување на насоките. Дизајните треба да се нацртаат еднаш, да бидат големи, и на табла. Треба да се повтори формата шест до осум пати. Треба да се побара од ученикот да ја употреби истата форма, број на единици и приближна величина

со тоа што ќе му кажете. Треба да се повтори и да се напише исто како на таблата. Ученикот може да препише на самата табла или на голем лист хартија и да седи блиску до таблата. Треба да се следи прецизноста на формата како и непречените движења. Ако на ученикот му треба пауза при промените на насоката, тоа е значителна индикација за проблем со времето и секвенцата.

6. Држење на моливот

- треба да се следи конзистентноста на држењето на моливот со проверка на следното:
- дистанцата од прстот до моливот (треба да биде конзистентна);
- притискање на моливот (не треба да биде многу силно или слабо);
- агол на моливот (треба да биде приближно 45% со страницата);
- контрола и држење на моливот.

Децата со посебни образовни потреби побавно ги развиваат вештините на пишување или, пак, тие се нецелосни. Нивниот напредок не се развива според вообичаените развојни фази иако нивниот тек зависи од тежината на тешкотијата како и поддршката и сензитивноста со која тие се третираат.

5. ТЕСТ ЗА ПРОЦЕНА НА ДИСГРАФИЈА

Проценка на графомоториката како практична активност

Графомоториката се заснова, главно, на мелокинетичка и конструктивна праксија. Во овој оддел ќе бидат обработени само практичките облици на пишаниот говор, а не и квалитетот на значењето на пишаниот говор кој се остварува со оваа пракса. Самата линеација на букви и графомоторниот израз имаат исто така комуникативна вредност: естетика, разбирање, што понекогаш недоволно се занемаруваат или, пак, на тоа неприкладно се инсистира во деца кои не достигнале одредено ниво на графомоторна зрелост или во оние кои имаат проблем со дисграфичноста.

Во овој дел се обработуваат:

- 1. Процена на квалитетот на линеација**
- 2. Процена на квалитетот на графомоторната низа Lilian Lirs**
- 3. Процена на зрелоста на ракописот**
- 4. Процена на дисграфичноста на ракописот**
- 5. Процена на квалитетот на линеација**

Оваа процена се состои во задавање на следната низа на графомоторни активности која треба да ја изврши испитаникот.

Изведувањето на овие графомоторни активности се следи во текот на самата извршена задача и се опишува како се држи инструмент на пишување, во поединечните делови на телото кои се јавуваат при оваа работа и брзина со која се изведува самата работа. Друг квалитет кој се следи е изедначеноста на притискање на хартија која се изразува со изедначена дебелина на линија, назабеност на самата линија, потоа, се проценува длабочината, должината и висината на бреговите, нивна релативна изедначеност, дали кривите кои се изведуваат одржуваат правец и сл. Важно е да се знае лесно да се изведе крива со длабоки долини и високи брегови, туку оние кои се со плитка длабочина. Битно е испитаникот да ги разликува тие два квалитета и како да се однесува спрема нив.

На основа на осмата низа се проценува одржување на хоризонтален правец при изведување на симултани, алтернативни движења со шепата при изведување на витките на осмата низа. Овде се проценува квалитетот на самата линија, правецот и заобленоста.

Можноста за изведување на два вида брановидни линии, низа осумки и успешност на линијацијата која тука можеме да ја сретнеме, го сочинуваат предусловот за успешно изведување на графомоторниот чин во контекст на говорната комуникација.

1. Проценка на квалитетот на линеација:

1. Изедначеност на дебелината на првите три линии
2. Назабеност на првите три линии
3. Одржување на правец на првите три линии

4. Релативна изедначеност на вдлабнувањето и испупчувањето при изведување на кривите од „долините“ и „бреговите“
5. Репродукција на разликата помеѓу длабоките и плитките бранови на кривата линија
6. Одржување на правецот на низата од 4. до 7. ред
7. Квалитет на заоблувањата во низите од 4. до 7. ред
8. Квалитет на линијата (дебелина, назабеност) во низите од 4. до 7. ред
9. Квалитетот на витките во низите од 5. до 7. ред
10. Остварување на три нивоа во низата 6 и две нивоа во низата 7

Оценување:

- Успешно изведено (+)...1 бод
- Делумно успешно...0,5 бодови
- Неуспешно изведување...0 бодови

Бодовите се забележуваат на предвиденото место, а потоа се собираат најдобро изведената линеација носи 10 бода, средно изведената носи 5 бода, а лошо изведената 0 бода. Помеѓу секои од овие собрани цифри постојат вредности кои укажуваат на успешно изведен тест. 5 бода и помалку, означува дека во целина изведувањето на тестот е неуспешно.

2. Пишаниот говор како графомоторен чин

Процената на извршување на графомоторниот чин се изведува во три нивоа и тоа:

- Процена на пишувањето како графомоторен чин (графомоторен низ)
- Процена на зрелоста на ракописот- тест за развој
- Процена на дисграфичноста на тестот за проценка на нивото на диспраксихност во пишувањето.

Оваа проба се состои во тоа да се процени бројот на буквите, кои субјектот ќе ги напише во рамките на една реченица, кои ги повторува пишувајќи ги во траење од една минута. Пробата се состои од два дела. Во **првиот дел** се дава следниот налог: „Сега ќе треба да напишеш реченица: Белград лежи на бреговите

на две реки. Кога ќе ја завршиш реченицата веднаш ќе продолжиш да го пишуваш истото. *Гледај да биде што поубаво напишано.* „Ајде сега почни“. Додека испитаникот пишува, испитувачот гласно ја повторува реченицата и го следи на стоперица траењето на пишувањето. По истекувањето на една минута дава знак пишувањето да се прекине. Се бројат сите букви што се напишани до крај. Сега се дава следниот налог: „Ќе ја напишеш повторно истата реченица само сега не е важно да биде убаво напишано. Важно е да што почесто ја напишеш оваа реченица. Почни, сега“. Испитувачот се однесува исто како првиот пат. По истекот на една минута пишувањето се прекинува. Пишувањето се врши со приборот што испитаникот инаку го употребува на хартија без линии. При анализа на напишаниот текст не се обраќа внимание на правописот ни на содржината. Испитувачот го брои само буквите и тоа само оние што се јасно напишани. Реченицата „Белград лежи на бреговите на две реки“ во себе ги содржи сите оние букви што го карактеризираат кириличниот ракопис. Застапени се три нивоа: високо ниво во форма на венец, букви в, б. средно со кружни букви и долен слој во форма на венец, д, ј,р. Покрај тоа, тука се и буквите ж, м што сосема типично се поврзуваат, како и буквите г и л што се типични по начинот на пишување и поврзување со соседните букви. Оваа проба има за задача да ја провери увежбаноста на графомоторниот спрег за вршење на горна комуникација по писмен пат.

3. Процена на графомоторната низа (Lilian Lirs)

Графомоторната низа е сочинета од скалести редови на осумки, кои во себе ги содржат сите потребни облици и ги претпоставува потребните квалитети на моторните активности за изведување на пишувањето. Графомоторната низа се движи од горе кон долу, при што основниот правец на низата е со директни движењата на рамената, со алтернативни движења и правци во најголем дел учествува и зглобот на шепата. После ова се почнува од почеток, од долу. Овој пат основниот правец започнува од зглобот на шепата. Тоа што е типично за графомоторната низа е дека во неа се подразбираат можности за изведување на три правци:

- хоризонтален-а
- вертикален-б и
- кос-в (основен правец)

Кружните правци се движат во две спротивни насоки, алтернативно:

- круг во лево и
- круг во десно.

Така успешно изведена графомоторна серија има три правци и две наизменично спротивно изведени кружни линии (ротации). Дури оној субјект кој може успешно да ја изведе графомоторната серија во едниот и во другиот правец, може без пречки да го изведува самиот чин на пишување, бидејќи тоа подразбира можност за алтернативно изведување на сите споменати насоки при вршење на графомоторната серија. Сите задачи во овој тест се изведуваат така што самиот испитувач треба да покаже како треба да се изведат. На тој начин според графичкиот модел, кој не е толку добар колку тој што е спремен однапред, што и самото тоа е фрустрирачко за испитаникот, посебно за тие што се свесни за своите графомоторни тешкотии, испитувачот дава и кинестетски модел на изведување што уште појасно го појаснува начинот на кој треба да се изврши задачата. И овде, според процената на графомоторното изразување, се опишува и начинот на изведување на графомоторното својство, од можна синкинезија на сите делови од телото до несигурност, пречки, откажувања што многу често се сретнува при вршење на овие проби.

4. Анализа на зрелоста на ракописот

Скалата за проценка на зрелост на ракописот има 30 обележја, ја сочинуваат два дела. Првиот дел содржи обележја кои се типични за инфантилна форма или облик, кои се јавуваат кај деца кои се обучуваат за актот на пишување. Во скалата за проценка овој дел е означен со буквата Ф (форма), има 14 обележја (Ф1-Ф14). Скалата веднаш продолжува со оној вид на облик во ракописот на децата, кои може да се смета дека имаат малформации или лоши облици типични за детски ракопис. Ажирагер ги нарекол „инфантилни малформации“ и ги означува со буквата М. Имаме 16 облика на М (М15-М30). Кога го опишуваме ракописот на детето треба да се обидеме да ги забележиме неговите детски облици и детски малформации, кои не се израз за нарушување на структурата кои го вршат актот на пишување туку се последица на недоволната увежбаност, или пак недоволна структурална зрелост, за која се пишува во целина. Околу десеттата година доаѓа до индивидуализација на ракописот под која се подразбира

фаза во која ќе доминираат малформации над инфантилните облици. Тоа ќе го прави ракописот повеќе „неуреден“, но не и дисграфичен и ќе трае сè додека не се пронајде т.н. индивидуален графички израз, кој е мошне типичен за секоја возрасна личност. Таа индивидуализација на ракописот започнува во текот на деветтата година и трае сосема различно кај секое дете, зависно од случај до случај, некогаш и во текот на целиот адолесцентен период. Примерок од ракописот се зема од три вида на пишан текст: диктат, препишан текст и слободен состав. Текстот со диктат треба да ги содржи сите кирилични букви. Стандардниот текст со кој се служиме гласи:

Драги другари и другарки

Се радуваме што сте си поминале убаво во нашиот град. Кога ќе дојде распустот сите деца од нашиот клас ќе бидат ваши гости. Ние едвај чекаме да одиме на чист воздух и да се капеме во езеро. Но, ќе понесеме и топли џемпери за секој случај.

Прво се дава **диктатот** како задача. Може и индивидуален контакт (клиничка работа), а може и на час во самото училиште доколку правиме групно испитување или епидемиолошка анализа. Битно е дека и во двата случаја приборот и условите да бидат како оние што постојат во секојдневниот живот на испитаникот. Се пишува на лист без линии. По извршениот диктат се дава задача да се напише слободен состав, им се кажува на децата или на детето да размислат за некое доживување, на пример: за летниот распуст и да пишуваат за тоа. Да започнат со пишување тогаш кога ќе им каже наставникот.

Потоа се предлага децата да напишат текст со наслов „Едно мое доживување“ (**слободен состав**). По пет минути наставникот го стопира пишувањето. При процената на овој текст не се обрнува внимание на содржината туку само на графичките облици на буквите и редовите. Ако го проценуваме нивото на правописот или ортографијата во потрага за дисортографија, тогаш ќе се занемарува графичкото обликување, а ќе се обрне внимание на проценување на зборовите во текстот, спојување на зборови, губење на букви или слогови и слично.

Потоа се дава **препис** како задача. Се препишува истиот текст што се диктира. Препишувањето е наједноставен облик во писменото изразување. Првите два облика се даваат додека детето сè уште не е заморено. Испитувањето со препишување се врши

на два начина. Прво се препишува текст на кирилица. Ако го испитуваме целиот клас, тогаш текстот е даден на табла. Ако испитуваме индивидуално, тогаш се дава лист на кој текстот е напишан од страна на испитувачот. Примерокот треба да биде уреден, читлив, буквите да се обликувани приближно на детската возраст, посебно ако се работи за деца во школска возраст. Моделот на текстот треба да биде напишан со истото пенкало со кое ќе пишува и испитаникот. Секој апстрактен, чукан, уредно идеален модел на ракописот изгледа вештачки и фрустрирачки за испитаникот кој има тешкотии во пишувањето. Друг начин за давање пример се состои во давање налог да се препишува ист текст исчукан на кирилица, повторно во зависност од видот на ракописот кој го испитуваме. При ова испитување не се испитува само препознавање на буквите кои само треба да се „препишат“, туку мораат да бидат декодирани во своја чукана форма и да бидат препишани во пишана форма. Вака земен примерок од ракописот се проценува прво на скала за процена на зрелоста на ракописот, потоа на скала за процена на дисграфичноста на ракописот и начин на процена на правописот.

Скала за процена на зрелоста на ракописот (Ажириагера, Озиас)

F1- Инфантилен изглед на текст

Во целина, во текстот доминираат криви линии, слични на прави стапчиња. Правите стапчиња се изведуваат несигурно, круто и кратко.

Начин на оценување:

- неможност за пишување на цврсти прави и соодветни кривини се оценува со 1 поен
- иста неможност со некои криви линии, во средна зона добро направени калиграфски, заоблени, правилни 0,5 поени
- цврста права, едноставни кругови 0 поени

F2 - Заоблено писмо

Калиграфските норми тежнеат кон тоа да ги направат во поовална форма буквите кои се тркалезни (o, a, d) во кирилица (o, a, б), во вид на заграда во надворешната зона (f, k, l, b, h, j, g), во кирилица (б, д, ј, ч, у, ц) медијалните зони на буквите се поголе-

ми отколку што се широки, заградите се подолги отколку што се широки. Детето кое секоја буква ја пишува изолирано, со напор, нема да може да ги овализира формите, па затоа буквите ќе бидат пошироки отколку повисоки, заградите пошироки, цртата ќе биде испрекината и заградите ќе бидат поголеми во однос на медијалната зона. Општиот аспект ќе биде зголемен, што не исклучува моторни малформации. Заобленото писмо имплицира инфантилен изглед на текстот, па F2 не може да постои доколку ракописот не е веќе оценет со F1 како 1 или 0,5 поени. Под инфантилно писмо не се подразбира и заоблено писмо т.е. дека оцената F1 може да постои без оцената F2.

Начин на оценување:

- сосема заоблено писмо во медијалната и во полната зона 1 поен
- лесно заоблено писмо или изразено во една зона 0,5 поени
- без впечаток на „надуваност“ во која било зона 0 поени

F3 Недостаток на движења

Калиграфското писмо, поврзувајќи ги буквите една со друга ги ориентира во правец на движења на раката на листот. Така се стекнува впечаток дека буквите напредуваат (одат) од лево кон десно, тоа е кос потег. Регуларниот тек на пишувањето се потпомага надесно и ја прави линијата поедноставна. Детето сè уште не може да постигне косо движење. Буквите се поедноставни на линијата како предмет.

Начин на оценување:

- ракописот е прав, може да биде со дуплирани или со залепени букви, што исклучува косо одвојување во преписот од лево кон десно, 1 поен
- ракописот може да биде поврзан, но таа врска помеѓу буквите не менува форма, ниту пак дава мекост на буквите во тек на пишувањето, 0,5 поени
- косото писмо е оцртано и воведува некои модифицирани форми, 0 поени

F4 Крупен ракопис

Димензиите на буквите по калиграфските мерила се фиксирани на 2,5 мм во средната линија. Долго би било доколку би

мереле димензии на секоја буква во средна зона. За поедноставување на процената предвидена е шема која ќе ги задоволи нашите потреби. Ако ракописот е во посебно нерегулирани димензии, се земаат повеќе редови и се проценува во целина.

Начин на оценување:

- ако повеќе од половината зборови ја преминуваат линијата В (3,5 мм) или ако сите букви ја имаат таа димензија, 1 поен
- ако повеќе од половина зборови ја преминуваат линијата А (2,5 мм), но ако се во границите граница на линијата Б (3,5 мм), 0,5 поени
- ако речиси сите букви се во линијата А (2,5мм), 0 поени

F5-Школско пишување на кирилица

Во калиграфското писмо буквите се благо кружни, горната аркада е заокружена, без тежина. На детето му се тешки аркадите, тоа ги исклучува еластичните движења, но не и одлепувањето на аркадата.

Начин на оценување:

- речиси сите букви одговараат на оваа дефиниција, 1 поен
- некои букви се индивидуализирани 0,5 поени
- повеќето букви се индивидуализирани 0 поени

F6-Црточка на Т школска, во кирилица

Во калиграфското писмо, црточката на Т мора да биде мала и добро поставена, што значи на одредена висина на буквата Т. Позицијата на црточката зависи од почетничкиот значаен напор. Потребно е испитаникот да биде способен да ги ориентира своите движења, во правилна смисла, за поставување на црта, и да се запре како не би траело предолго. Индивидуализираното Т не одговара на калиграфските барања. Црточката може да биде директно врзана за Т, додадена, сосема одлепена или надесно во правец на движењето на ракописот, а може и да прејде на буквата Т.

Начин на оценување:

- неспретност во извршување и лошо поставување на црточката во правец десно, лево, 1 поен

- цртичката е школска, мала, точно е поставена на место, поврзаност и спонтано лансирање не се постигнати 0,5 поени
- половина или помалку од половина од буквите во текстот се индивидуализирани 0 поени

F7-Школско П, во кирилица

Буквата П се состои од стапче и аркада. Може да се формира на два начина (стапче и аркада), и или одеднаш (со поврзување на овие два елемента). Аркадата може да биде пропорционална или отежната.

Начин на оценување:

- секоја буква П е напишана во два потега, со подигање на перо пред аркадата (подигањето на перото може да биде „камуфлирано“, со слепување (F12), 1 поен
- секоја буква П е започната од аркада, без подигање на перо, 0,5 поени
- индивидуализирано П, 0 поени

F8- А од два дела

Буквата А се пишува со подигање на перото. Детето, главно, ја прави невешто кривата линија (кривина од кривата линија), затоа поставува стапче, кое се симнува и ја поврзува буквата А со наредната буква.

Начин на оценување:

- буквата А е направена од два потега, подигање на перото може да биде камуфлирано“, со слепување (F12) 1 поен
- помалку од половина буквите во текстот се напишани на тој начин 0,5 поени
- ни една буква, не е во два дела (се толерираат еден или два примери) 0 поени

F9-d,g, q во два дела и д на кирилица

Заоблените букви и стапче се направени во два потега, одвоено, со подигање на перото кое може да биде и маскирано. Критериумот за оценување е ист како и кај F8.

F10-Чудна голема буква

Детето се труди да репродуцира калиграфски модел, кое му се поставува на училиште, но таа голема буква станува чудна.

Начин на оценување:

- сите големи букви се неправилни, 1 поен
- големите букви се лесно променети или пак ги нема (ги избегнува да ги пишува) 0,5 поени
- сите се добро напишани, 0 поени

F11- Залажување на буквите

Неспособно е да ги поврзе буквите помеѓу себе, детето после секоја буква ја подига раката и почнува да ја пишува следната буква. Точката која ја спојува напишаната буква е дебела и преоптоварена.

Начин на оценување:

- десет букви F11 или повеќе, во писмо за пријател, пишувано со нормална брзина 1 поен
- пет до девет F11 0,5 поени
- четири или помалку 0 поени

F12-Колаж (слепување)

Подигнувањето на перото е десимулирано, бидејќи секоја следна буква, повеќето заоблени (надолепува и надодава), со оние што се веќе напишани.

Начин на оценување:

- десет букви F12, во првите 30 букви 1 поен
- четири до девет F12 0,5 поени
- три и помалку F12 0 поени

F13-неизедначен простор измеѓу редовите

Лошо контролирајќи ги своите движења детето не може точно да предвиди каде завршува еден ред, а каде почнува следниот. Некогаш тој ќе биде премногу оддалечен, а некогаш премногу близу.

Начин на оценување:

- сите простори помеѓу редовите се ирегуларни 1 поен

- два простори се идентични 0,5 поени
- просторот меѓу линиите е еднаков 0 поени

F14-Недиференцираност на зоната

Не се разликуваат три нивоа во кои е поставен ракописот. Буквите кои се пишуваат во линиите минимално се разликуваат од оние што се пишуваат во средната линија. Нееднакви се димензиите на буквите. Едно В може да биде со иста величина коко и едно Е.

Начин на оценување:

- неколку примери со повеќе зборови 1 поен
- еден до два примера 0,5 поени
- ниеден чист пример 0 поени

M15-Прекинување на исправување на линиите

Исправеното стапче кое се симнува надолу кај (d, p, q, i), и во кирилица (д, ј, р, ч, ф, ц) не е напишано со еден потег и перо, при пишувањето не е цврсто водено. Линијата е прекинувана и наставувана. Тоа не е ретуширање туку неспособност во моторичките движења.

Начин на оценување:

- повеќе од три надополнувања, на прави линии 1 поен
- едно стапче на буквите надополнет 0,5 поени
- ниедно стапче не е надополнето 0 поени

M16-Ретуширање на буквите

Некоја буква или извесни делови на буквите се преправени. Тоа поправување може да биде подобро или полошо од првобитното напишано, но тоа никако не влијае на оценувањето.

Начин на оценување:

- немање на два чисти примера 1 поен
- еден чист пример 0,5 поени
- ниеден чист пример 0 поени

M17-неуреден ракопис во целина

Развлечена црта, ирегуларна, запнување на перото сето тоа говори за недостаток на вештина за држење на инструментот за пишување.

Начин на оценување:

- неуредна целина се забележува од далеку, 1 поен
- неуредна целина се забележува дури во испитување на цртата 0,5 поени
- не се гледаат траги на лошо држење на перото 0 поени

М18-Искривување на правите црти во буквите(d, t, p, q) и кирилица (д, ј, р, ч, у, ф, ц)

Наместо право и цврсто стапче, тоа е искривено.

Начин на оценување:

- повеќе од половина стапчињата се искривени 1 поен
- неколку стапчиња се искривени или дискретно искривени 0,5 поени
- ниеден или многу дискретно 0 поени

М19-Деформираност на заоблените букви

Детето може да пишува заоблени букви, но кривината е лоша, и аглите се лошо поставени.

Начин на оценување:

- големината на заоблената буква е деформирана 1 поен
- половина буква е деформирана 0,5 поени
- ниту една или некои дискретно 0 поени

М20-Деформитет во кривините на надворешните агли

Детето наместо заокружени краеве на аглите, поставува серија на мали агли, искривување и деформитети.

Начин на оценување:

- Најмалку две третини од аглите се деформирани 1 поен
- некои се јасни, а некои само благо деформирани 0,5 поени
- ниедна кривина не е деформирана 0 поени

М21-Тремор

Линиите прават мали осцилации, некогаш се тешко видливи без лупа, кои можат да се претворат во поголеми девијации и неуредност.

Начин на оценување:

- тремор кај повеќе стапчиња во спојната и медијалната зона 1 поен
- тремор само кај некои стапчиња, или дискретен тремор 0,5 поени
- без тремор 0 поени

М22-Збиена линија на ракописот

Линијата дава впечаток како да е пишувана во автомобил кој се тресе. Буквите се лошо структурирани, нееднакви, неуредни или по правец или по основа.

Начин на оценување:

- во целина неуредни црти на ракописот 1 поен
- лесно неуредни црти на ракописот 0,5 поени
- нема знаци за неуредност на ракописот 0 поени

М23-Изломерност

Графичкиот тек од лево кон десно не се одвива хармонично, што се гледа по хоризонталните врски, тие се долги помеѓу буквите, со промена на правецот.

Начин на оценување:

- три или повеќе јасни изломерности 1 поен
- една, две или повеќе лесни изломерности 0,5 поени
- нема изломерност 0 поени

М24-Судирање на буквите

Детето сака да ја контролира неспретноста на своите движења. Тој напор за контрола се рефлектира со редуција на исполнетоста на некои букви. Секоја буква како да се крши од следната. Буквите или, пак, деловите на буквите налегнуваат една на друга што доведува до голема неизедначеност во меѓупросторот меѓу буквите.

Начин на оценување:

- неколку јасни судрувања 1 поен
- едно до две јасни судирања или целина неуредна, поради судирање на буквите 0,5 поени
- ниту едно судрување на буквите 0 поени

М25-Скршен ред на ракописот

Редот не е прав, тој се спушта надолу и нагло се качува нагоре или обратно, па прави остар агол.

Начин на оценување:

- најмалку еден ред јасно неуреден, 1 поен
- неколку редови помалку неуредни, 0,5 поени
- ниеден ред не е неуреден 0 поени

М26-Брановиден ред на ракописот

Редот изгледа како бран.

Начин на оценување:

- сите редови се брановидни 1 поен
- два или три реда се јасно брановидни 0,5 поени
- ниеден ред не е брановиден 0 поени

М27-Снижувачки ред на ракописот

Редот на ракописот полека се спушта надолу. Овде се употребува шаблонот F4. На нив се открива агол кој горната хоризонтална линија ја спојува со долната и тој агол е поголем од шест степени. Овој шаблон се менува на секоја линија на текстот и се гледа односот на секој ред кон оној што се спушта.

Начин на оценување:

- неколку надолни редови (агол поголем од 6 степени) 1 поен
- надолни редови со агол помал од шест степени 0,5 поени
- хоризонтални редови 0 поени

М28-Зборовите „играат“ во редовите

Изолирано набљудуван збор не стои право во редот туку е излезен. Некои букви во зборовите се над хоризонталната линија, другите под, што во целина изгледа како зборот да „игра“.

Начин на оценување:

- сите зборови „играат“ во редот 1 поен
- неколку зборови „играат“ во редот
- ниту еден збор не „игра“ во редот

M29-Неизедначени димензии на буквите

Детето е неспособно да ја дозира јачината на движењата во текот на пишување. Величината на буквите во зборот и во текстот значително варираат.

Начин на оценување:

- варијации во висина на медијалната зона за половина од нејзината висина најмалку во три збора 1 поен
- варијации во медијалната зона помалку од половина, лесна неизедначеност 0,5 поени
- без варијации во висината 0 поени

M30-Неизедначеност на правецот

Погодувањето на букви варира во секој збор во текстот, некои се насочени надесно, а некои налево.

Начин на оценување:

- варијација на правецот, во три подолги збора 1 поен
- варијација во помал степен 0,5 поени
- лесна ирегулација на правецот 0 поени

Во класичен случај проценуваме препис со примерок од ракопис, диктат и слободен состав. Прво се групираат инфантилните форми и потоа се изразуваат збирно. Значајно е доколку се воочи разлика кај инфантилните форми во сите три видови на ракописот. Кај тие деца говорот е со тензија, детето се обидува да ги имитира калиграфските облици на букви. Инфантилните малформации, кои ги сретнуваме во другите поволни скали, и кога ќе ги изразиме збирно, нè упатуваат во две насоки. Едната насока говори за индивидуализација на ракописот, која започнува баш со тоа нарушување на калиграфскиот облик и јавување на инфантилни малформации во ракописот. Во натамошното следење се добива складен, индивидуализиран ракопис некаде по единаесеттата година од животот. Другата насока нè упатува на инфантилните малформации.

Скала за процена на дисграфичниот ракопис

Скалата за процена на дисграфичниот ракопис содржи 25 дела или обележја. Поделени се во три групи:

- лоша просторна организираност на ракописот во целина -

7 обележја

- невешто изведување на низата со букви - 13 обележја
- грешки во формата и пропорцијата на буквите - 5 обележја

1.- 14 поени означува „D“ (дисграфичен ракопис). Можно е 18% од ракописот со 14 D поени да не се дисграфични ракописи.

2.- Резултатот од 19 D означува дисграфичен ракопис кај 95% од случаите.

3.- Резултатот од 10 до 13,5 D обликот претставува 66% од D ракописот. Овој резултат е резервиран за поимот „неубав“ кој е само суспектен за дисграфија. Скалата е објавена во книгата на Ажирегера. Одреден дел на обележјата за дисграфичниот ракопис веќе е опишан во скалата за процена на обележјата на инфантилниот ракопис што овде се повторува. Секое такво обележје во текстот ќе биде означено на своето место кое го зазема на скалата за процена на зрелост на ракописот.

Обележја за процена на лошата просторна организираност на ракописот во целина

Замачкана целина:

Замачкана црта во битен степен на задебелување, поправање на стапчињата кај m и n, или во кирилица кај п, ж, т, ш, што ги прави потемни пополни, дебели, со запнување на перото, сето тоа е последица на немање сигурност при водење на приборот за пишување.

Оцена:

- Упадливо валкана целина и впечаток на лошо ракување со приборот, се гледа на прв поглед 1 поен
- Валканата целина се воочува дури кога добро ќе се загледа, не е упадлива на прв поглед, не ѝ се сите елементи променети 0,5 поени
- Целината јасно сведочи за добро владеење на инструментите за пишување, 0 поени

Прекршен ред

Редот во својата целина не е прав. Тој се симнува па нагло се качува или обратно. Секогаш прави една нагла ангулација.

Оцена:

- Најмалку еден ред јасно прекршен 1 поен
- Лесна прекршеност на еден или повеќе редови 0,5 поени
- Нема ниту еден прекршен ред 0 поени

Брановиден ред

Редот на ракописот не е праволиниски. Тој е брановиден, нема остри прекршувања ниту агли.

Оцена:

- Сите редови се брановидни 1 поен
- Два до три реда се јасно брановидни 0,5 поени
- Редовите се добро водени или се лесно брановидни 0 поени

Редови кои се спуштаат надолу

Редовите се спуштаат правилно. Може да се употреби шаблон по кој се проценува-одмерува редот кој се спушта. Се одбележува така што со водорамната линија затвора агол од 6 степени. Шаблонот е обележан на провиден материјал. Со нив се проценува секој ред.

Оцена:

- Редовите се спуштаат под поголем агол од 6 степени 1 поен
- Редовите се спуштаат под агол од 6 степени 0,5 поени
- Редовите се хоризонтални 0 поени

Стиснати зборови

Калиграфските норми бараат растојанието меѓу напишаните зборови биде изедначено или да е големо колку две мали букви. Овде тоа растојание е значително помало, а зборовите се стиснати.

Оцена:

- Јасно стиснати зборови 1 поен
- Зборовите се прилично стиснати 0,5 поени
- Уредно растојание помеѓу зборовите (изедначено) 0 поени

Неизедначен простор помеѓу зборовите

Просторот помеѓу зборовите е неизедначен. Негде е сосема мал, речиси стиснати некаде пак е неумерено широк.

Оцена:

- Јасна неизедначеност 1 поен
- Дискретна неизедначеност 0,5 поени
- Добра изедначеност на просторот меѓу зборовите 0 поени

Недостаток на маргини

Калиграфските норми бараат да $1/5$ од страните да остане како маргина од страните, горе и долу.

Оцена:

- Недостаток на маргини 1 поен
- Маргините се под нормите 0,5 поени
- Маргините се блиско нормални или се нормални 0 поени

Обележја за процена на неспретност во изведување на низа од букви

Линијата е од лош квалитет. Линијата на ракописот гледана низ лупа, не дава впечаток на фина моторика туку рабовите на линијата се лошо дефинирани, нагризени од двете страни.

Оцена:

- Многу лоша линија 1 поен
- Лоша линија 0,5 поени
- Нормална линија 0 поени

Ретуширани букви

Извесни букви или извесни контури на некои букви повторно се напишани преку веќе напишаната линија. Вклучувајќи ги и ортографските поправки. Ова поправување на пишувањето на истата буква може да биде подобро или полошо од претходно напишаното, но тоа не влијае на оценувањето.

Оцена:

- Најмалку две јасни поправувања 1 поен
- Најмалку еден јасен вид кој е поправен 0,5 поени
- Ниту еден јасен пример на поправување 0 поени

Замачкување на буквите

Буквите некогаш се исполнети со мастило, било дали детето го притиснало перото или го преполнило мастилото. Ова е посебно јасно кај буквата Е. Тоа е најверојатно поради притискање, поради неводење грижа за приборот за пишување, кој има премногу течна содржина или слично. Треба да се процени кој е коефициентот во нашите услови на работа за опишаното обележје.

Оцена:

- Сите или повеќето од буквите се замачкани 1 поен
- Само неколку букви се замачкани 0,5 поени
- Нема замачкани букви 0 поени

Кривење на буквите

Правите стапчиња на средната зона покажуваат искривување, што е последица на лошо раководење со приборот за пишување, лошо ракување со него.

Оцена:

- Повеќето од наведените букви имаат искривување на стапчињата 1 поен
- Половина од овие букви имаат искривување на деловите 0,5 поени
- Ниту еден или само по некои дискретно 0 поени

Аглести ликови на буквите

Детето не е во состојба да направи заоблување на контурите на одредени букви (т, п, ш, у, в, ч). Тоа секогаш прави некои шпицести агли.

Оцена:

- Ангулација на повеќето букви 1 поен
- Половина од споменатите букви се аглести 0,5 поени
- Ниту една буква нема аглест лик или само некоја дискретно 0 поени

Точки „залепување“

Детето е неспособно да поврзе две букви меѓусебно. Кога ќе заврши некоја буква, го подигнува перото и ја додава следната буква на претходната. Местото на допирање на буквите е задебелено, преоптоварено, изгледа како да е залепено.

Оцена:

- 10 точки на „залепување“ вообичаено 1 поен
- Од 5 до 9 точки на „залепување“ во текстот 0,5 поени
- 4 точки на „залепување“ или помалку во целиот текст 0 поени

Надолепување на буквите

Подигнувањето на перото е десимулирано, а тоа значи дека следната буква започнува таму кај што завршува претходниот потег, тоа изгледа како надолепено, надодадено. Тоа се обично кружните букви и може да се каже дека „залепувањето“ настанува тогаш кога се надоврзуваат буквите, чии движења одат во ист правец, се додаваат, а надолепувањето настанува како завршна црта на претходната буква и оди во спротивен правец од линијата на буквата која следува. Во процената се разгледуваат само првите 30 букви од вообичаениот текст.

Оцена:

- 10 надолепувања и повеќе од првите 30 букви од вообичаениот текст 1 поен
- Од 4 до 9 надолепувања 0,5 поени
- 3 надолепувања или помалку 0 поени

Судирање на букви

Детето има тешкотии во водењето на линијата на буквите и редовите од лево кон десно. Тоа се обидува да го контролира и да го исправи овој недостаток, што се читува во исполнетоста на некои букви. Секоја буква како да е уништена од претходната. Тоа прави голема ризици во просторот помеѓу буквите.

Оцена:

- Неколку чисти судрувања 1 поен
- 1-2 чисти судрувања или во редот има помалку редукција на просторот, помеѓу буквите, без јасно судрување на буквите 0,5 поени
- Ниту едно судрување 0 поени

Складирање на графичка низа

Графичката низа која оди од лево кон десно не е хармонична. Врзувањата помеѓу буквите се долги, аглести и менуваат правец.

Оцена:

- Неколку јасни изомерности (3 и повеќе) 1 поен
- 1-2 чисти примери или целина на редот, лесно скалест изомерно 0,5 поени
- Нема скалести редови 0 поени

Неодмерен крај

Детето лошо ги контролира своите завршни движења или кога става црточка на буквата Т. Понесено од еланот не може да се сопне (има хиперметрија), има неодмерено продолжување.

Оцена:

- Повеќе краеве се удрени неодмерено 1 поен
- Половина од завршетоците се такви 0,5 поени
- Ги нема или се само некои дискретно 0 поени

Неизедначеност на големината на буквите.

Детето не е во состојба да ја мери исполнетоста на движењата изедначено, во текот на пишувањето на целиот текст. Големината на буквите во зборовите и во текстот значително варира.

Оцена:

- Варирање на големината на буквите во средната зона околу половина величина во најмалку три долги зборови 1 поен
- Варирање на величината на буквите во средната зона за помалку од 1 до 2 0,5 поени
- Лесна неизедначеност на буквите.

Лоша диференцираност на зоната

Детето не почитува три зони: горна, средна и долна при пишување. Буквите претежно ги пишува во една зона.

Оцена:

- Неколку примери на поголеми зборови 1 поен
- Од 1 до 2 примера 0, 5 поени

- Ниту еден чист пример на диференцираност о поени

Атрофични букви

Некои букви се сосема атрофични, без својата нормална исполнетост.

Оцена:

- Многубројни атрофии 1 поен
- Разновидни структури на букви во текстот 0,5 поени
- Структурата на буквите е нормална 0 поени

Обележја за процена на грешки во формата и продукцијата на ракописот

Буквите се круто структурирани или имаат сосема овален облик. Буквите се неизедначени по графички изглед: круто структурирани, бледи.

Оцена:

- Буквите се цврсто напишани 1 поен
- Структурата на буквите е варијабилна во текот на текстот 0,5 поени
- Структурата на буквите е нормална 0 поени

Лоши облици на буквите

Некои букви се деформирани. Се добива впечаток дека детето заборавило да ги пишува правите облици на буквите, тоа наместо нив напишало некои неестетски и неправилни форми.

Оцена:

- Присуство на чисти лоши облици 1 поен
- Дискретно присуство на лоши облици 0,5 поени
- Нема лоши облици на букви 0 поени

Ракописот е нескладно крупен или нескладно ситен

Калиграфските норми бараат величината на буквите да биде околу 2,5 мм. Дисграфичниот ракопис се вклопува во тие норми, тоа е под или над ова поставено барање.

Оцена:

- Многу мали или многу големи букви 1 поен
- Под или над нормите 0,5 поени

- Буквите се еднакви или приближно еднакви 0 поени

Лоша пропорција на зоната на ракописот

Во складен ракопис сите три зони се со еднакви величини, складно диференцирано. Калиграфските норми дозволуваат деловите од буквите да бидат поголеми за два до два ипол пати од другите букви. Во дисграфичниот ракопис деловите знаат да бидат значително големи или значително мали. Во ист ракопис може да најдеме и од едниот и од другиот вид. Се оценува сè што отстапува од потребното.

Оцена:

- Хипертрофија или атрофија на една или повеќе зони или измешани форми 1 поен
- Присуство на нескладни димензии на зоните нешто подискретно 0,5 поени
- Пропорциите се нормални или блиску до нормалата 0 поени

Развлечени или стиснати букви

Буквите се развлечени или широки во однос на висината на буквата или се стиснати во својата средина во однос на ширината на буквите. Во првиот случај има впечаток на мекост, а во другиот впечаток на крутост на ракописот.

Оцена:

- Развлечена или тесна буква 1 поен
- Буквите се дискретно развлечени 0,5 поени
- Нормален изглед на средната зона 0 поени

Оценувањето се врши на ист начин како и претходно, нашата оцена е изразена во поени, се множи со коефициентот, а резултатот се бележи во десната колона на листата за проценка. На крај треба да се споредат добиените резултати со проценка на зрелоста на ракописот и оние што се добиени со проценка на дисграфичноста на ракописот.

Ракописот одговара на возраста: Ако се појде од своите резултати помеѓу Q1 и Q2, тогаш тоа е убав ракопис. Ако се движи помеѓу Q2 и Q3, тогаш тоа е резултат кој се оценува со средно оштетување.

Ракописот е под очекувањата за возраста: Во оваа група имаме ракопис кој е последица на изразити образовно занемарување. Тоа се обично оние чија вредност од 0,5 до 1 година под очекуваното, под Q1 за својата возраст, ако вредноста е значително под очекуваното (две или повеќе години), тогаш ќе се посомневаме за забавеност во развојот на моториката или чувствителните области на личноста на детето. Ако се работи за дете со дисхармоничен развој на структурите на психомоториката кои го вршат пишувањето, ќе ги имаме следните категории на ракописот:

- грд ракопис, како што е веќе опишано
- дисграфичен ракопис (веќе опишан)
- изразено дисграфичен ракопис (исто така опишан)

6. ТЕСТОВИ ЗА БРЗИНА НА ПИШУВАЊЕТО

Возраст 12-16 години (адаптирано според Allcock 1999b)

- одберете тема поврзана со интересите на децата и соодветна за возраста на бавните читатели или ученици кои имаат проблем со присетување на зборовите или именување или точно пишување. Темите би можеле да го вклучат следното: - Што би направил ако добијам на лотарија?; Мојот летен распуст! Моите три желби! Мој омилен спортист!
- листот на кој пишуваат да биде со маргини за да има простор за коментари;
- кажете им го насловот и каде да го напишат на листот;
- дајте им 5 минути за планирање на текстот;
- кажете им дека имаат 20 минути за тестот;
- откако изминало времето, кажете им дека изминале 20 минути.

Сугестии за броење на зборовите напишани во една минута

- Избројте го вкупниот број на зборови;
- Вклучете ги зборовите кои ги има пречкртано;
- Ако има акроним бројте го како збор, ако има точки меѓу буквите на акронимот, тие треба да се бројат како збор;
- Броевите како напишана година да се брои како збор;

- Две или повеќе прецртани букви да се бројат како збор;
- Сложенките да се бројат како еден збор.

Возраст 7-13

- одберете соодветна реченица која ги опфаќа сите букви од азбуката;
- пред да зададете задача за пишување, проверете дали детето може да ги изговори зборовите што се очекува да ги напише:
- побарајте од ученикот да ја пишува континуирано во период од 5 минути истата реченица;
- избројте го вкупниот број на напишани букви;
- избројте го бројот на букви напишани во минута.

Норми за брзина на пишување букви (извор Jones, 2003)

Одделение	3	4	5	6	7	8
Возраст	7-8	8-9	9-10	10-11	11-12	12-13
Букви во минута	28	36	45	52	60	67

7. РАБОТНИ СТРАТЕГИИ ЗА УЧЕНИЦИ СО ДИСГРАФИЈА

Учениците со дисграфија не треба да се задржуваат за време на одморот да го допишат она што испуштиле. Одморот и паузата се од суштинско значење за емоционалната и физичката благосостојба. Детската депресија и стрес понекогаш се секундарна тешкотија кај децата со посебни образовни потреби. Водењето белешки од предавањето е предизвик за учениците кои имаат дисграфија поради проблемите со краткорочната и работната меморија. Вештините на слушање може да бидат предизвик поради тоа што обработката на информации е тешка задача. Ако во исто време запишуваат, би можело да имаат проблем да запомнат што е кажано.

Обезбедување поддршка за пишување (Farell, 2012)

(А) Општа поддршка за пишување

Јасно е дека неколку аспекти се вклучени во процесот на пишување. Аналогно на тоа, јасно е дека постојат неколку начини на кои пишувањето може да се подобри. Еден од принципите на интервенциите за подобрување на пишувањето е оној што се фокусира на една од тешкотиите кои го оневозможуваат напредокот.

На пример, кога се препишува текст, на ученикот може да му биде тешко да ги координира движењата при пишувањето паралелно со одржувањето на другите аспекти. Овие други аспекти вклучуваат задржување на визуелната меморија на штотуку прочитаниот збор.

Оваа потребна комбинација на вештини му отежнува на ученикот да се концентрира на подобрување на еден аспект од пишувањето како што е координацијата на движењата.

(Б) Помош при секвенционирање

Индириктните пристапи за олеснувањето на секвенционирањето може да вклучуваат задачи како на пример изложување на коцки од лево кон десно на една маса. На ваков начин ученикот се запознава со зборчињата за позиција како „пред“, „потоа“, „до“, „прво“ и „последно“ и се охрабрува да ги користи. Оваа вежба може да му помогне на ученикот да ги препознава секвенците во зборовите и да ги репродуцира при пишувањето.

(В) Подобрување на вештините за координација при пишувањето

Целта на овие вежби е да се намалат барањата за другите субвештини со цел ученикот да се фокусира само на координацијата на движењата. Вежбата може да вклучува пишување на една форма на буква или бројка во континуитет како на пример:

cccccc

aaaaaa

999999

Раното пишување ракописно може да му помогне на ученикот кој има проблеми со фината моторика бидејќи е полесно да се контролира за разлика од формирањето на одделни печат-

ни букви, иако погоре беа наведени ставови и за предноста на печатните букви во однос на ракописното пишување.

При пишувањето може да се појават проблеми како, на пример, тешкотии при ориентација на буквите и огледалско пишување. Ова е чест проблем и кај учениците кои немаат дисграфија, а се на почетокот на процесот на описменување. Сепак точните формации може да се научат. Ученикот треба да почне со големи букви, а може како помагало да се користи и кутија со песок. Ученикот треба да се охрабри да ја погледне буквата, да ја именува и да ја напише на песокот. Подоцна ученикот треба да ја напише буквата во серии на лист хартија.

(Г) Ракописно пишување

Кога се учи ракописното пишување потребно е ученикот да има една табела со цел таа да му служи како потсетник за формите на ракописните букви. Предлагаме обуката да започне со најфреквентната ракописната буква а, потоа да се премине на аа, ее, и слично. Овие букви се иницијалниот фокус. Потоа се преминува на букви кои имаат различен наклон како „јј“. Следни се буквите кои имаат комбинација од кривини и агли, како на пример „бб“. На крајот се обработуваат букви кои може да се формираат на повеќе од еден начин како буквата „kk“.

(Д) Компензаторни алатки за пишување

Постојат неколку компјутерски стратегии за надминување на проблемите во пишувањето. Учениците може да користат:

- Тастатура;
- Диктафон со систем за гласовно препознавање;
- Програми за предвидување на зборови.

Иако овие стратегии се многу корисни, сепак ученикот мора да научи автоматски да го користи пребарувачот на букви со цел вештините за процесирање да бидат флуентни и да бидат соодветна алтернатива на пишувањето.

(Ѓ) Намалување на барањата

Со цел да се зголеми самодовербата кај ученикот, корисно е да се редуцираат барањата при изведувањето на задачите. Кога се пишуваат приказни, за овие деца корисно е да се напишат иницијалните зборови од страна на наставникот со цел да му се даде рамка на ученикот.

(Е) Пишување забелешки

Фаќањето забелешки е комплексна и тешка вештина за учење. Таа бара голем напор од учениците, особено од учениците со тешкотии во пишувањето. На овие ученици им е тешко да се фокусираат на слушнатото и истовремено пишувањето на забелешки. Наставникот треба да го охрабри ученикот да ги запишува само клучните идеи или зборови. На крајот на предавањето наставникот треба да му ги даде подготвените предавања на ученикот.

(Ж) Алтернативна и аугментативна комуникација

Овој вид комуникација вклучува користење на симболи како што се зборови или слика која има некое значење. Постојат три категории:

1. Неелектронски направи. Ова се комуникациски табели или комуникациски тетратки. Комуникациските книги може да вклучат фотографии, симболи и зборови. Тие му овозможуваат на ученикот да најде симбол и да му ја покаже страната од книгата за лице кое можеби не го знае симболот. Реципиентот кој ја гледа страната потоа може да го најде зборот.

2. Посветени комуникациски направи. Ова се електронски комуникациски системи кои продуцираат програмирани пораки. Пораките се изговорени кога корисникот ја активира локацијата означена со симболи.

3. Компјутерски базирани комуникациски системи. Овие се составени од компјутер со различни инпут опции, комуникациски софтвер и синтисајзер за говор. Овој вид на комуникација може да вклучува и направа за продукција на говор за ученикот. Направата за говор има компјутерски базирана банка на зборови и реченици. Овие зборови или реченици се продуцираат со притиснување на типките од тастатурата.

7.1 МОДИФИКАЦИИ НА НАСТАВАТА***Пишување текстови***

Организацијата на текст апсолутно зависи од добри вештини на организација, но овој дел е од клучно значење за учениците кои учат на поинаков начин. Тие треба да умеат јасно и логично да презентираат мисла. Есејот е потежок бидејќи се очеку-

ва да ја интегрираат организацијата на информацијата околу развојот на една теза со јасност, концизност и ефикасност.

Конкретни визуелни техники се особено корисни, а тука спаѓаат визуелни организатори, работни листови и слично. Организацијата и подготовката треба да биде многу детална и добро обмислена. Стратегиите за визуелна организација се исклучително корисни за да ја сфатат поврзаноста меѓу информациите.

Работна верзија

Ова е првата верзија - вообичаено децата со дислексија и дисграфија сметаат дека првата верзија е и финална. Треба да ја формулираат клучната реченица, темата на писмената работа како и да направат список на зборови кои би ги употребувале.

Во подготовката на работната верзија со цел да се дојде до конечната верзија се препорачуваат и следните прашања:

- Тема: што знам за темата, цел – која ми е намерата и целта што ќе ја имам врз читателите, кој е мојот став кон темата и дали тоа ќе влијае на моето пишување, што знам за темата, кои други информации ми се потребни и каде да ги најдам;
- Лекторирање;
- Механички дел, организација и структура.

Корисен метод се смета COPS (Capitalization, Organization, Punctuation and Spelling) (Schumaker et al., 1985).

Прочистување на текстот

Рецензијата е понапреден процес од лекторирањето и бара силни метакогнитивни вештини. Учениците стануваат свесни за причините зошто пишуваат. Најнапред треба да проверат дали ги имаат главните три дела:

Почеток - темата да биде најавена на интересен начин.

Средина - да се раскаже за темата.

Крај - да се соопшти суштината и поентата на обработуваната тема.

На почетокот за да се привлече вниманието потребно е да се поттикнуваат да пронајдат и издвојат цитат или дијалог, интересен факт или анегдота, опис, мислење врзани за темата.

Потребно е учениците да се научат да си поставуваат прашања:

- Дали воведот ќе предизвика интерес кај читателите?
- Дали вниманието на читателите се насочува од поширока кон поконкретна теза или идеја?
- Дали се фокусира централната идеја?

Reed (1995) сугерира и самооценување кај ученикот, самопроверка за напишаното и списокот прашања би се состоел на следните аспекти:

- Дали речениците се довршени?
- Дали недостигаат зборови, големи букви, интерпункциски знаци, правопис, хомоними?
- Дали ставовите се поткрепени со образложенија и детали?
- Дали напишаното е организирано и дали лесно се следи?
- Дали се отстранети непотребните и неважни информации?
- Дали употребува интересни дескриптивни зборови?
- Дали има букви кои не ми се убаво напишани?
- Дали убаво ги користам маргините на страницата?
- Дали внимавав зборовите да не ми се премногу доближени?
- Дали секој нов пасус го започнувам со индент?
- Дали има зборови кои често и непотребно ги повторувам?
- Најчести грешки правам на овие зборови:....

7.2 ВЕЖБИ ЗА ДИСГРАФИЈА

Бидејќи проблемот кај дисграфичните деца е во праксицката организираност и зрелоста на тонусот на мускулите на горните екстремитети бидејќи пишува бавно, се жали на умор и болка во раката, третманот предвидува некои вежби, како на пример:

- вежби за доживување на телесната целост,
- вежби за воочување и стабилизирање на латерализацијата,

- вежби за изедначување на тонусот и осамостојување на движењата,
- вежби за координација на движењата со ритам,
- вежби за ориентација во објективниот простор,
- вежби за релаксација.

Целта на вежбите е: постигнување функционално созревање на движењата, реинтегрирање на доживувањето за телесна целост, спречување на продлабочување на проблемот, подготовка за специфичен третман за дисграфија.

Меѓутоа важно е да се нагласи дека кај секое дете колку и да е јасно изразена клиничката слика, е посебен случај за себе. Многу ретко во практиката може да се сретнат две деца со ист проблем, што проблемот го доживуваат и покажуваат на ист начин. Исто така, се разликуваат во самото прифаќање и однос спрема третманот, дефектологот, кон друго дете во групата и слично. Поради тоа секој дефектолог покрај детално изработената дефектолошка дијагностика, тимска обработка, мора добро да го запознае детето и врз основа на тоа да одреди индивидуален пристап за работа.

За важни елементи во третманот на дисграфијата се сметаат следните: превенција, ремедијација и акомодација. Со раното вежбање се смета дека може да се спречат многу натамошни проблеми. Децата во градинките и во прво одделение треба да научат правилно да ги пишуваат буквите. Кинестетичката меморија е моќна и затоа се смета дека неправилните навики тешко може да се искоренат.

Вежбањето на мускулите и повторно учење правилни техники на пишување се од клучна важност за ремедијација на дисграфијата. Потребни се посебно дизајнирани вежби за подобрување на моќта на мускулите на дланката и стабилизација на раката со која се пишува. Стручно лице изготвува план за вежби. Пишувањето со затворени очи како кинестетско пишување се смета за моќно средство. Азбуката мора да се вежба секојдневно. Разни видови модификација и акомодација се сметаат за особено корисни. Како ефикасен метод се смета пишувањето на тастатура, а со тоа за учениците со дисграфија се отвора нова можност за учење пишување во друга кинестетска форма. Потребно е да се испробуваат и различни средства за пишување или навлаки за молив.

Во однос на дилемата ракописни или печатни букви, за учениците со дисграфија ракописното пишување има неколку предности. Се елиминира потребата за подигнување на моливот и одлучување каде повторно да се постави на хартијата за секоја следна буква. Кај децата кои имаат тешкотии во запомнувањето на моторните примери на формирање на буквите, со ракописните букви се елиминира и проблемот определување растојание меѓу зборовите, како и различна големина на буквите.

III

ПРОЦЕНА НА УЧЕНИЦИ СО ДИСКАЛКУЛИЈА

Дискалкулијата е неспособност да се концептуализираат броевите, односот меѓу броевите (аритметички факти) и резултатите на нумеричките операции (проценување на одговорите на нумеричките задачи пред да се изврши пресметувањето). Некои ученици со дислексија имаат проблем со математиката, но не секогаш се работи за дискалкулија. Имено, кај нив проблемот настанува поради тешкотиите со секвенционирањето и организацијата, математичкиот јазик, концепти и постапки.

При дијагностичката анализа на дискалкулијата, покрај пописот и типологијата на грешки, неопходна е детална анализа на менталните процеси кои довеле до тие грешки.

Имено, најнапред е потребно да се согледа како ученикот ги разбира математичките концепти, процеси и поврзаноста на различните подрачја од математиката. Од голема помош за соодветен приод е и процената на предматематичките вештини, испитување на математичкиот јазик, способноста за читање и пишување, испитување на степенот на развој на когнитивните способности и индивидуалниот стил на учење на ученикот. Паралелно, потребно е да се провери концептуалното разбирање, логичкото заклучување, решавање проблемски задачи, процедурални знаења, како и способноста математиката да се примени во реални животни ситуации.

Диференцијалната дијагностика има значајна улога во разграничувањето на развојната дискалкулија од дислексијата. Имено, простор за сомневање за развојна дискалкулија има доколку разликата меѓу математичката и менталната возраст е најмалку две години.

Важно е да се има предвид дека група деца кај кои почесто може да се очекуваат тешкотии во некои подрачја од математиката се, пред сè, децата со специфични тешкотии во читањето, односно со дислексија. Според извештаи на специјални училишта за дислексија, 75% од децата со умерена и тешка форма на дислексија имаат сериозни тешкотии со математиката. Доколку дислексијата ја сфатиме како тешкотија во декодирањето и разбира-

њето на симболите, вклучително и оние за математичките операции и броевите, јасно е дека дислексијата може да се пренесе и на математичкиот јазик, бидејќи математиката е еден вид јазик со свој специфичен речник. Но, подеднакво важно е да се има предвид дека кај околу 10% од децата со дислексија е воочена и исклучителна математичка надареност.

1. СКРИНИНГ/ОСНОВНА ПРОЦЕНА НА ДИСКАЛКУЛИЈА

Децата со специфични јазични тешкотии во разбирањето на лексичко-граматичките конструкции нема да бидат во можност да ги толкуваат упатствата и инструкциите во поставените задачи. Кај ученици со перцептивно-моторички тешкотии, слаба општа координација и организација на движењата, координација око-рака, визуелна перцепција и организација во просторот, се очекуваат тешкотии во подрачјето на геометријата.

Разбирањето на симболите е невозможно доколку ученикот има визуелно-перцептивна нестабилност и тешкотии. Овој вид тешкотии се должат на тешкотии со визуелната перцепција, просторната ориентација и организација, краткорочната визуелна и аудитивна меморија.

Аналогно на дислексија – што е дисфункција на рецепција, разбирање и продукција на јазична информација – дискалкулијата може да се дефинира како дисфункција во рецепција, разбирање и продукција на квантитативна и просторна информација.

Дискалкулијата може да биде квантитативна, што подразбира тешкотија при сметањето или квалитативна што подразбира тешкотија во концептуализацијата на математичките процеси; или мешана, што подразбира неспособност да се интегрираат големината и просторот.

И за наставниците и за терапевтите е важно да познаваат различни аспекти на бројот како концепт бидејќи тоа ќе влијае на методите на подучување и изборот на наставен материјал. Децата со квантитативен стил на учење преферираат значење на бројот како низа, додека децата со квалитативен стил полесно го разбираат бројот како збир или големина. Која терапија и да се одбере потребно е да се обезбедува во текот на целата година со темпо соодветно за конкретниот ученик.

Ладислав Кошч (Ladislav Kosc) ги дефинирал разните форми на развојна дискалкулија и составил посебни тестови за дијагностицирање на дискалкулијата кај учениците, додека професор Махеш Шарма (Mahesh Sharma) се занимава со терапискиот аспект. За првпат дискалкулијата е разгледувана во контекст на синдромот Герштман (Gerstmann).

Голем број деца имаат отпор кон сè што потсетува на математика и имаат тешкотии во подрачјето на математиката. Учениците имаат различни тешкотии, некои грешат често, други ги решаваат задачите точно, но многу бавно, а трети варираат во успешноста. Причините се многубројни, оттука и не постои еден начин на помагање и објаснување. Секое дете е единствено и бара детална анализа на природата на тешкотиите. Причинителите за тешкотиите во математиката се делат на две групи: причини кои се наоѓаат во детето (невролошки дисфункции, јазични тешкотии) и причини надвор од детето (стресни ситуации и несоодветно подучување).

Невролошки дисфункции

Невролозите сметаат дека тешкотиите во математиката настануваат поради отстапувања во работата на мозокот, кои може да бидат предизвикани со доцнење во развојот, нерамномерен развој или оштетување на здрави делови од мозокот поради болест или повреда.

а) Когнитивен развој

Решавање математичка проблемска задача бара когнитивна интелигенција: способност за синтетизирање, анализа, примена на стекнатото знаење и вештини во нови ситуации, сфаќање на смислата на проблемот и пронаоѓање стратегии за нивно решавање;

б) Развиеност на вишите психички функции

Недоволната развиеност на вишите психички функции може да биде причина за тешкотии со математиката. Тука спаѓаат логичко мислење, разните видови паметење, перцепција и внимание.

Неправилности во процесот на подучување

а) Некомпатибилност за стиловите на подучување и учење

Секој ученик има различен стил на учење математика и пристап кон математичкиот проблем. Разликуваме квантитативен и квалитативен стил на учење математика.

б) Погрешен пристап во подучување на новите концепти

Постојат шест степени на совладување на математичките вештини, концепти низ кои секој наставник треба да ги води учениците чекор по чекор: интуитивни, конкретни, репрезентативни (ликовни), апстрактни, употребни и комуникациски. Ученикот успешно ги совладува концептите доколку е воден низ сите поединечни чекори.

Многу често новите математички концепти наставникот ги изнесува од погрешната скала или со прескокнување на една или повеќе скали, и затоа учениците без да го усвојат концептот во целост, наставникот веќе преминува во демонстрација на нов концепт. Тогаш ученикот прекинува да ги следи објаснувањата на наставникот и се соочува со тешкотии во решавање на задачите.

в) Недоволно математичка пракса

Причина може да биде и отсуство од наставата по математика. И да не успее да реши аритметичка задача, потребно е на ученикот да му се дозволи да напредува во проблемските аспекти на математиката.

Некои наставници имаат став дека сметањето со броеви е темел за натамошно напредување во математиката, но тоа не е секогаш точно. Учениците кои имаат проблеми со алгебра и/или аритметика без тешкотии може да учат геометрија и обратно.

г) Емоционална состојба на детето

Децата често имаат страв од математиката кој може да се јави по некое непријатно доживување и престанува да ги следи објаснувањата од наставникот. Невролошката дисфункција и специфичното функционирање на мозокот се два различни механизми на развојна дискалкулија поради кои настануваат тешкотии во учењето математика кај различни деца. Кај едно дете проблемот може да биде од невролошка дисфункција, кај друго може да биде предизвикана од невообичаено но точно функционирање на мозокот. Таквото дете е надарено поради извонредните холистички способности, иако има тешкотии во сфаќањето на аналитичките аспекти на математиката.

Преку диференцијална дијагностика се проверува дали ученикот има дискалкулија кога неговата успешност во математиката е многу под нивото на очекуваната за неговата хронолошка возраст, односно кога разликата е најмалку две години. Потребно е специјализирано испитување на математички вештини како и препознавање, читање и пишување на бои и знаци.

2. ТЕСТОВИ ЗА ДИСКАЛКУЛИЈА

Батерија на тестови Ладислав Кошч:

Броен триаголник (The Number Triangle Test)

- Наменет за ученици постари од девет години;
- Оценување на способноста на ученикот да создаде соодветна бројна матрица врз основа на упатство;
- Оценување на темелните вештини на ученикот за собирање.

Rey-Osterrieth Complex Figure Test (CFT- тест на сложен лук)

Во тестот се оценуваат:

- Стилот на цртање;
- Времетраење на цртањето;
- Стилони на репродуцирање;
- Цртање скици;
- Цртање со постепено нижење елементи (додавање дел по дел);
- Потполна збрка на елементите (неорганизираност во постапките);
- Наместо прецртување ученикот црта познат објект со сличен изглед;

Тест Калкулија III;

- Наменет за ученици постари од девет години;
- Се состои од 120 картички пополнети со црни и бели кругови симетрично распоредени во редови 10x10 и 25x4;

Се испитуваат следните вештини:

- Предматематичка вештина на визуелно групирање;
- Вештини на собирање и множење;

- Диференцирање на дискалкулија од дислексија;
- Откривање на математички надарени ученици со тешкотии во учењето.

Исто така се спроведуваат следниве тестови:

- Од ученикот се бара да запомни и репродуцира низа броеви;
- Должината на низата постапно се зголемува од 3 до 7 броја;

Броевите се презентираат и репродуцираат на четири различни начини:

- Вербална презентација – вербална репродукција;
- Вербална презентација – графичка репродукција;
- Графичка презентација – вербална репродукција;
- Графичка презентација – графичка репродукција.

Тест на сукуцесивно одземање

- Од испитаникот се бара почнувајќи од бројот 100, постепено одземање на бројот 7 (Децата со идеогностичка дискалкулија не се во можност да ја извршат оваа задача)

3. ТЕСТ ЗА ПРОЦЕНА НА ДИСКАЛКУЛИЈА (LIZ WEAVER)

1. Дополнете ги броевите кои недостасуваат во низата:

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11
3, 6, 9, 12, 15, 18, 21, 24, 27
1, 5, 9, 13, 17, 21, 25, 29, 33
50, 45, 40, 35, 30, 25, 20, 15, 10, 5

Целта на оваа вежба е да се провери совладаноста на редоследот на броеви во низа и препознавањето дека сегмент во низата е прескокнат, како и способноста да се пополни препознаената празнина на бројот кој недостига, и од помал кон поголем и од поголем кон помал број. Секако, опсегот на броеви треба да биде во склад со возраста на испитаникот.

2. Видете го бројот во левата колона. Заокружете го истиот број во преостанатите колони во истиот ред.

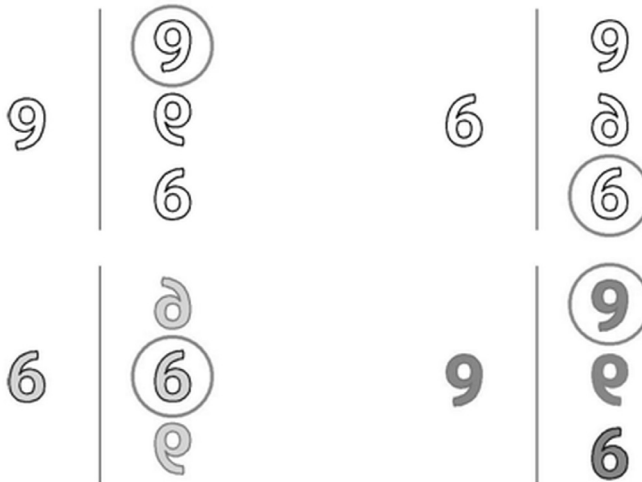
6	9	8	6	5
8	3	5	9	8
9	6	9	0	3
3	5	8	3	2

Со оваа задача се тестира препознавањето на броевите. Некои од броевите лесно создаваат забуна и се мешаат со визуелно слични, особено кај децата кои имаат проблем со препознавање на формите.

3. Бројте наназад од 20 и нанапред до 50.

Со оваа задача се проверува помнењето за редоследот на броеви. На рана возраст може да се очекуваат тешкотии со броењето наназад. И очекувањата од оваа вежба треба да се сообразни на возраста.

4. Заокружете го бројот во десната колона кој е идентичен на бројот во првата колона

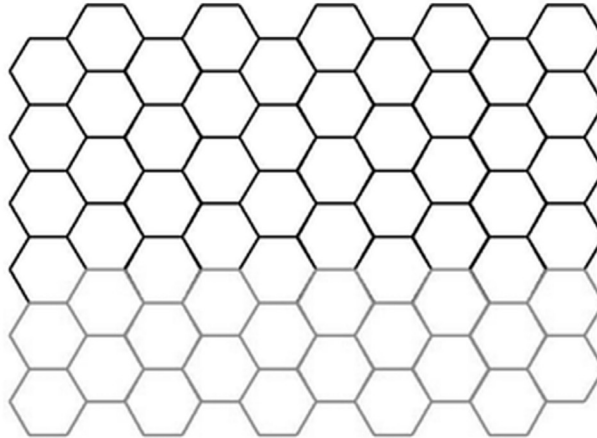


Со оваа задача се проверува можноста за препознавање на идентичната форма на бројот и евентуално проблем со мешање, пишување на броевите наопаку. Исто така се проверуваат и можни дискрепанци во визуелната перцепција и дискриминација на

броеви запишани со поинаков фонт, боја, полнота на бојата. Значителна дискрепанца упатува на потреба од понатамошно испитување.

5. Доцртајте два нови реда од истата слика

Со оваа задача се проверува можноста да се препознае даден образец/матрица како и координацијата и фината моторика при продолжување на веќе почната матрица.



6. Препишете ги десно истите задачи и внимавајте на правилната поставеност на цифрите/броевите во секој ред.

Со оваа задача се проверува способноста да се препишат броевите без да се направи грешка како транспозиција или пишување по спротивен редослед.

$$\begin{array}{r}
 306 \\
 2 \\
 + 19 \\
 \hline
 \end{array}$$

$$\begin{array}{r}
 12 \\
 4321 \\
 + 600 \\
 \hline
 \end{array}$$

$$\begin{array}{r}
 415 \\
 92 \\
 6321 \\
 + 20 \\
 \hline
 \end{array}$$

$$\begin{array}{r}
 123978 \\
 35520 \\
 2352782 \\
 560 \\
 4789346 \\
 + 12 \\
 \hline
 \end{array}$$

7. Пресметајте го резултатот во секој ред.

Со оваа задача се проверува способноста за собирање и одземање, визуелна дискриминација и ментална флексибилност при менувањето редоследно на задачите собирање кон одземање и обратно.

3		8		12
<u>+2</u>		<u>+4</u>		<u>-4</u>
5		12		8
<u>+1</u>		<u>+3</u>		<u>+2</u>
6		15		10
<u>+3</u>		<u>-6</u>		<u>-2</u>
9		9		8
<u>-4</u>		<u>-3</u>		<u>+5</u>
5		6		13

8. Прочитајте ја задачата и поставете ја со бројки.

Роберт, Мајк и Џејн береле јаболка. Роберт набрал 6 јаболка, Мајк набрал 4 јаболка и Џејн набрала 2 јаболка. Колку јаболка повеќе од Џејн собрал Роберт? Колку вкупно јаболка собрале сите заедно?

$$\underline{6 - 2 = 4}$$

$$\underline{6 + 4 + 2 = 12}$$

Со оваа задача се проверува воедно и разбирањето на прочитаното, како и тоа како правилно поставената задача се поставува со математички јазик. Секако треба да се внимава дали ако се јави тешкотија таа е резултат на недоволно разбирање на текстот или пак на математичката концептуализација на текстуалната задача која е точно прочитана.

9. Што значи зборот *одземање*?

Целта на ова прашање е да одреди дали ученикот ја разбира разликата меѓу операциите одземање и собирање.

10. Колку часа има во еден ден? 24

11. Колку минути има во еден час/саат? 60

Со овие прашања се проверува дали ученикот го разбира концептите час и минута како целини и како составни делови.

12. Колку време ќе ти биде потребно да си ги измиеш забите?

а) три часа б) три минути с) три секунди

Целта на ова прашање е дали ученикот ги разбира единиците за време.

13. Запишете ја задачата и постапно запишете го секој чекор од математичкиот проблем

$$2 \times 3 + 12 - 2 =$$

$$2 \times 3 = 6$$

$$18 + 12 = 18$$

$$18 - 2 = 16$$

14. Бројте на глас и кажувајте го секој четврти број. Почнете од 4. 4, 8, 12, 16, 20...

Со оваа задача се проверува вештината на броење со скокање на еднакви сегменти.

15. Колкава е должината на моливот?

- а) 12 километри б) 12 сантиметри с) 12 метри

Со оваа задача се проверува совладаноста на мерните единици за должина.

16. Препишете ги следните броеви на линиите под нив.

6 12 9 6 9 21

Со оваа задача се проверува способноста на ученикот да препише без да ја смени формата или да напише наопаку.

17. Додадете 3 на секој од горенаведените броеви и запишете го збирот.

9 15 12 9 12 24

Се проверува способноста да се разбере природата на задачата, како и можноста точно да ја реши задачата со собирање.

18. Сега одземете 2 од секој од горенаведените броеви.

7 13 10 7 10 22

Се проверува способноста да се разбере природата на задачата, како и можноста точно да ја реши задачата со одземање.

19. Заокружете го бројот 6

9 6 6 9 6 6 9 9 6 6
 6 6 9 6 9 9 6 9 9
 9 9 6 9 9 6 6 6 9 6

Со оваа задача се проверува перцепцијата на броевите, правилното препознавање и дали ученикот ја согледува разликата меѓу 6 и 9. Овие два броја често се мешаат. Доколку погрешните одговори надминуваат 20% потребна е дополнителна проверка.

20. Видете ја следната низа броеви. Покријте ја и запишете ја точно на линијата.

3 8 4	_____
5 2 6 9	_____
7 4 8 3 1	_____
6 7 8 3 4 5	_____

Со оваа задача се проверува капацитетот на ученикот за меморирање на кратка низа броеви и нивно репродуцирање без да се направат транспозиции или пишување со спротивен редослед. Од децата на раноучилишна возраст не треба да се очекува да запомнат повеќе од 3 или 4 цифри.

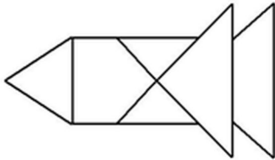
21. Повторете ги усно следните низи броеви:

8 5 2	_____
9 7 4 1	_____
6 3 8 2 8	_____
9 7 4 5 6 2	_____

Со оваа задача се испитува способноста на ученикот да запомни и усно да ги повтори низите броеви. Од децата на раноучилишна возраст не треба да се очекува да запомнат повеќе од 3 или 4 цифри.

22. Видете ја фигурата. Покријте ја и прецртајте ја.

Оваа задача ја проверува способноста на ученикот да ја запомни сликата и да ја репродуцира точно.



23. Пополнете ги празните места со броевите или симболите/операциите што недостасуваат:

$$7 + 2 = \underline{9} - 4 = \underline{5} + 6 = \underline{11}$$

$$\underline{6} + 3 = 9 + \underline{2} = 11 + \underline{5} = 16$$

$$4 + 3 = 7 + 3 = \underline{10} - 6 = 4$$

$$5 + 3 = 8 - 2 = 6 + 5 = 11$$

Оваа задача ја проверува способноста на ученикот да ги препознае операциите во рамките на задачата, да ја реши задачата и да ги пополни празните места со точниот број или математички симбол за потребната операција.

24. Со помош на дадените симболи решете ги задачите



$= +3$



$= -1$



$= +2$

6



$= 5$

5



$= 8$

4



$= 6$

3



$= 2$

8



$= 11$

7



$= 9$

Оваа задача има за цел да провери колку ученикот ја разбира замената на броеви со симболи, а потоа извршување на соодветните операции. Оваа задача е сложена за учениците на раноучилишна возраст.

4. РАБОТНИ СТРАТЕГИИ ЗА УЧЕНИЦИ СО ДИСКАЛКУЛИЈА

Учењето математика се поистоветува и со учење друг јазик и тоа треба да се земе предвид при подучувањето. Во математиката репрезентацијата на идеи е со симболи. Со индивидуална ева-

луација се утврдува точната природа на тешкотиите на ученикот. Поради тоа што кај секое дете се јавува посебен збир на карактеристики од наведените симптоми, најделотворен е индивидуализираниот приод. Детето треба да се набљудува и преиспитува додека не се пронајде најсоодветен начин на работа.

Се започнува со вежби за реедукација, со вежбите поврзани со латерализација и ориентација во просторот (горе-долу, лево-десно), усовршување на поимовното размислување, именување на предметите и појавите, броевите, буквите, математички игри (пишување броеви во низа нанапред и наназад, посочување на секој втор или секој трет број, усвојување на поими за количина (поголемо, помало и сл.).

Ремедијално и превентивно подучување

Многу често надарени ученици имаат тешкотии со математиката затоа што доминантниот начин на подучување го занемарува нивниот стил на учење. Некои надарени деца природно имаат недоволно развиени вештини за совладување на математиката. Други, пак, имаат отпор кон сите видови обуки за математика. Причините се многубројни и се препорачуваат техники кои се дијагностички, ремедијални и превентивни. Треба да се разгледа употреба на двата вида размислување. Квантитативните пристапи користат стандардно дедуктивно мислење, секвенцијални, процедурални и алгебарски алгоритми. Квалитативните пристапи користат визуелни, просторни, индуктивни и стратегии за препознавање на шаблонот.

Во зависност од начинот на учење, се препорачуваат следните пристапи:

1. *Индуктивен пристап* – за учениците кои учат квалитативно:

- да се објаснат лингвистичките аспекти на даден концепт;
- да се воведе општиот принцип или законитост од кои зависат другите;
- да се наведат конкретни примери со употреба на конкретни материјали;
- учениците сами да ги изложуваат своите откритија за даден концепт;
- да согледаат како личните чувства може да се интегрираат во општиот принцип и правило кое важи еднакво за секој пример.

2. *Дедуктивен пристап* – за учениците кои учат квантитативно:

- да се нагласи основниот принцип, вистина или закон од кој зависат останатите математички вистини;
- покажете како општото правило важи на конкретни примери;
- учениците да го изнесат правилото и да дадат примери;
- да ги објаснат лингвистичките елементи на концептот кој се учи.

4.1 ВЕЖБИ ЗА ДИСКАЛКУЛИЈА

➔ *Класификација на предмети по физички својства: боја, форма, големина*

Пожелно е предметите да се познати за детето, перцептивно лесно воочливи и да не создаваат забуна. Од ученикот се бара да направи категории и да покаже по што се слични, а по што се разликува определена група предмети.

➔ *Нижеење*

Оваа активност се однесува на подредување по аналогича, следејќи даден образец. Пример: триаголник-круг-квадрат – триаголник-круг-квадрат или сина топка - жолта топка.

➔ *Подредување (конзервација и кореспонденција)*

Да се стават 4 сини коцки и 4 жолти коцки и да се побара да одговорот дали во двата реда има еднаков број коцки. Потоа помеѓу коцките во еден ред да се стават нови и да се прашаат дали имаат ист број или пак истиот број коцки да се задржи и да се зголеми растојанието меѓу нив, а детето да се праша дали и натаму се работи за ист број коцки. Определен број коцки да се подредат најнапред во еден ред, а потоа во круг, за ученикот да сфати дека со променетата положба не се менува бројот на единици. Збир за даден број може да се претстави со коцки во различни бои. На пример: бројот 8 да се претстави со 3 коцки во еден ред и 5 во друг ред или со различна боја, или 4 со 4, 2 со 6, за сите можни комбинации да се добијат на различни начини. Може да се нацрта еден квадрат во средина и околу него од сите четири страни и дијагонално по еден квадрат. Оваа вежба може да се игра во две верзии: со напишан број во средина на пример бројот 1 или

со нацртана една точка. Потоа од ученикот се бара да допише со броеви или со точки за збирот од трите квадрати да биде 10. Алтернатива на оваа вежба може да биде прескокнување на броеви кои резултираат со даден збир. Играта Твистер може да се приспособи на потребата на збир. Едната рака се става на еден број, другата рака или нога на друг и се прават комбинации за да се достигне бараниот збир.

➔ **Усвојување на поимот за број**

Процесот на усвојување на концептот број не е едноставен ниту се одвива чекор по чекор. Во усвојувањето на бројот како обем или големина, пред да се усвојат апсолутните величини, должина, насока или број, децата учат кој од два предмета е поголем или помал, која линија е подолга или пократка. Од децата може да се побара да подредат од најкратко до најдолго стапче или картичка со најмногу до картичка со најмалку предмети. Стапчињата Cuisenaire се препорачуваат како дидактичко средство. Секоја боја означува различна должина. На овој начин постепено се доближува концептот на мерење. Составување снопови од по десет стапчиња во иста боја врзани, составени со мала врвка или ластик може да ја развие претставата за десетките. Потоа десет снопа се врзуваат и се демонстрира како се добила една стотка. Коцките Dienes и лево важат за исклучително податливи за концептуализирање на бројот. Абакусот (сметалка) се смета за корисна алатка. Тој може да биде со стандардна големина, но и со поголеми димензии приспособени за вежби на отворено. Исто така заради развивање на претставата за единици, десетки, стотки се препорачува и вертикален абакус. Може да се употреби и домино, со тоа што од ученикот ќе се побара да доближи две страни од различни домино-плочки кои би дале определен збир. Кај двајца натпреварувачи да се подели табела со низа од 1 до 9. Потоа секој да фрла коцки од играта Не лути се човече. Збирот од точките на двете коцки, откако ќе бидат фрлени, ќе треба да претставува збир на два броја во низата од 1 до 9 по избор на играчот. Победува оној што побрзо ќе ги употреби сите броеви во низата.

➔ **Усвојување на концептот за редослед**

Броевите може да се споредуваат по големина. Со игри на отворено – еден вид плочка/куц-камен, по измешан редослед може да се испишат броевите 1 до 10, а од детето да се побара да ско-

ка редоследно по броевите. Парните и непарните броеви може да се вежбаат и со игра, при која во една кутија на испишани ливчиња се ставаат сите броеви - и парни и непарни. Потоа на страна се ставаат две одделни кутии - една за парни и една за непарни броеви. Еден од играчите определен број пати удира со дланките или со стапче на под доколку играта е на отворено. Останатите внимателно слушаат. Сите ги отвораат ливчињата за да видат кој број го извлекле. Штом слушне звук од 5 удари со дланките или удирања со стап на подот, оној што извлекол ливче со бројот 5 излегува и го става во кутијата со непарни броеви. Парните и непарните броеви може да се вежбаат на отворено, со нацртан круг и околу него како зраци помеѓу кои редоследно ќе бидат испишани броевите од 1 до 10. Од детето во играта се бара кога другите ќе кажат број на глас ако е непарен, на тој број да застане со една нога, ако е парен – со две нозе. Треба да ги помине сите броеви, но истите му се кажуваат по измешан редослед. Децата може да смислуваат правила за прогласување победник.

► Усвојување на поими за форми и големини

Употреба на пластелин

На детето може да му се покажат две еднакви топчиња пластелин и да се праша дали се еднакви. Потоа да му се покажат две еднакви топчиња и да се нагласи дека се еднакви, едното да се подели на два дела и да се праша каде има повеќе пластелин. Потоа, од едно топче пред него да се направи друга форма и да се праша дали во таа фигура има помалку или повеќе пластелин.

Подлога со клинови

На цврста подлога да се постават клинови хоризонтално и вертикално со исто растојание, за потоа со ластик да може околу нив да се вежбаат различни форми, геометриски слики – триаголник (сите видови), правоаголник, квадрат, ромб и сл.

Употреба на тегли.

На децата да им се покажат тегли со различна големина. Потоа да се оддалечат од нив и да им се дадат капачиња. Од далеку да проценат која големина на капаче ќе одговара за секоја од дадените тегли.

4.2 ИГРИ ЗА ПРИМЕНА НА МАТЕМАТИКАТА ВО СЕКОЈДНЕВИЕТО

- Од детето се бара да готви заедно со родителот и да подава намирници следејќи ги инструкциите од рецептот, пример: 500 г леќа, 3 моркови, 2 компира, 1 кромид да се пресече на 4 дела или еден колач да се подели за 5 лица;
- да споредува цени на производи во супермаркет;
- низ игра да ја има улога на продавач и на секој предмет да стави етикета со цена;
- да брои надвор во својата околина – на пример – колку црвени автомобили ќе здогледа, колку луѓе со бели патики;
- да побара еден број (на пример 5) во својата околина – пример: на регистарски таблички, цени, адреси;
- да вежба помнење телефонски броеви.

IV

ПРОЦЕНА НА УЧЕНИЦИ СО ДИСПРАКСИЈА

Терминот диспраксија се користи за да се опишат симптомите на неспретност или лоша моторна координација. Ова е дел од спектарот на нарушувања кој ги вклучува *развојното нарушување на координацијата* и *синдромот на неспретно дете*. Диспраксичните симптоми често се поврзуваат со некое невролошко заболување или повреда на мозокот. Но, доколку специфичното развојно нарушување се јави во детството: деца кои покажуваат честа и континуирана неспретност или слаба моторна координација, а не постои некое органско нарушување се дијагностицираат како диспраксични.

Не постои универзално договорен збир на карактеристики кои се манифестираат кај сите деца со диспраксија. Неконзистентноста во дефинициите се поврзува со хетерогената природа на групата на деца кои се сметаат дека имаат развојно нарушување на координацијата (Ahonen et al, 2004, стр. 269-70).

Преваленцијата на детската диспраксија е околу 6%. Момчињата се четири пати поподложни на оваа појава во однос на девојчињата. Точните причини не се познати, но се смета дека состојбата е развојна и е поврзана со невролошка незрелост. Како ризик фактори се појавуваат прематурност и семејна историја на диспраксија или друго развојно нарушување.

Клучни симптоми се неспретност, лоша моторна координација, недостиг на флуентност при движењата како и неспособност да се аплицираат моторните вештини во различни ситуации. Исто така може да постојат проблеми со визуелната перцепција и просторната свесност. Децата со диспраксија имаат проблеми со вниманието и може да имаат и говорни проблеми. Кај децата од предучилишна возраст, диспраксијата може да се манифестира како заостанување при достигнување на развојните милјеа (на пример проодување на подоцнежна возраст). Проблемите при движењето кај децата со диспраксија ја ограничуваат нивната способност да се „вклучат“ во игрите со другите деца што води кон недостиг на самодоверба и социјална изолација. Академските достигнувања и семејниот живот исто така може да би-

дат засегнати. Ако состојбата е многу тешка или ако детето не успее да развие стратегии за справување и да компензира за неговите физички дефицити, може да се појават бихејвиорални проблеми. Диспраксијата на тој начин може да има негативен психосоцијален ефект врз децата и нивните семејства (Bowens&Smith, 1999).

Причините за диспраксија не се целосно познати. Не постои еден единствен фактор кој бил идентификуван како директна причина. Во етиологијата на диспраксијата постои дебата за релативната важност на моторните и немоторните фактори. Немоторните се однесуваат на процесирањето на перцептивната информација која и служи на акцијата. Моторните се однесуваат на контролните процеси одговорни за селектирањето и програмирањето на соодветен моторен одговор, притоа земајќи го предвид срединскиот инпут (Wilson and MacKenzie, 1998).

Влијателните немоторни фактори што се поврзани со диспраксијата вклучуваат:

- визоперцептивни дефицити;
- визуоспацијални дефицити во репрезентирањето;
- дефицити во кинестетската функција;
- дефицити во визуомоторната интеграција (Wilson, 2005, стр. 292).

1. СКРИНИНГ/ОСНОВНА ПРОЦЕНА НА ДИСПРАКСИЈА

Мултидисциплинарна проценка на диспраксијата обезбедува широк спектар на корисни информации. Мултидисциплинарниот тим е составен од доктор (кој треба да ја воспостави иницијалната дијагноза), физиотерапевт и окупационен терапевт (при негово отсуство, во тимот може да учествува дефектолог).

Самата проценка мора да се базира на професионална проценка и опсервации. Оценувачот мора да биде свесен за можните карактеристики. Дете околу 4-5 години може да има тешкотии при качување по скали во однос на другите деца на таа возраст. Ова дете може да го користи тоалетот многу подоцна од неговите врстници и може да има тешкотии при употребата на играчки и изведувањето на активности кои бараат латерализација, како на пример правењето сложувалки. Дете кое има 5 до 11 години и

има диспраксија може да има тешкотии да генерализира вештини бидејќи тие не се сигурни или автоматски.

Раната дијагноза е најпожелна бидејќи раната детекција и раното дијагностицирање води кон ран третман кој би почнал во предучилишната возраст. Секој рано започнат третман има поголеми изгледи за успех. За жал, диспраксичките проблеми стануваат очигледни дури кога детето ќе се запише на училиште и неговата/нејзината изведба ќе почне да се споредува со изведбата на другите деца.

Иако според Чордиќ и Бојанин постојат четири вида праксија: мелокинетичка, идеомоторна, идеаторна и конструктивна праксија, според Ripley et. al (1997) постојат два елемента поврзани со ова нарушување: идеаторна диспраксија (диспраксија при планирањето) и идеомоторна диспраксија (егзекутивна диспраксија). При идеаторната диспраксија примарно се афектирани планирањето, секвенционирањето и координацијата на моторните активности додека при идеомоторната праксијата афектирани се флуентноста, брзината и вештината при изведбата. Најчесто лицата со диспраксија ги имаат сите симптоми и исто така имаат дополнителни проблеми со свесноста за просторот.

Терминот *развојно нарушување на координацијата (developmental coordination disorder-DCD)* се употребува од Американската психијатриска асоцијација кога постојат проблеми при моторната координација кај децата (APA, 1994). Меѓутоа DCD се употребува за да се опишат погенерализирани нарушувања на движењето додека диспраксијата повеќе се однесува на проблеми при секвенционирањето и организирањето на движења.

Клучните симптоми на диспраксија се несмасност и недостиг на физичка координација. На диспраксичните деца им недостига флуентност дури и кога основните вештини за движење се совладани, и тие имаат тешкотии при приспособувањето на вештини во нови и различни ситуации. Овој недостиг на приспособливост влијае врз нивниот капацитет да учат игри и да си играат со други деца. Тие може и да прикажуваат проблеми при грижата за себе и секојдневните активности.

Според Ormell (1996) освен неспретноста и физичката координација треба да се внимава и на следните симптоми:

Кај дете од предучилишна возраст:

- Историја на доцнење при достигнувањето на развојните милјеа како што се седење, одење, зборување и слично;
- Физичката координација е толку сиромашна што детето не може да трча, да скока, да си игра со топка и слично;
- Неспособност за облекување или правилно користење на нож и виљушка;
- Лошо држење на моливот/пенкалото;
- Значајни тешкотии при мesteње на сложувалки, игри со групирање на форми, лего-коцки, играчки со кои се конструира и слично;
- Многу незрело цртање;
- Неразбирање на концептите како внатре/врз/зад/пред и слично;
- Тенденција да бидат анксиозни, раздразливи и лесно им се одзема вниманието;
- Тешкотии при зачувувањето на пријатели или проценување како да се однесуваат во друштво.

Кај дете од училишна возраст:

- Постоенење на проблеми во предучилишната возраст, со мало подобрување или подобрување воопшто нема;
- Има лоша изведба во одделението, но значително е подобар во комуникација еден на еден;
- Лош опсег на внимание;
- Тешкотии при следење/помнење на вербални инструкции или следење на повеќе од една инструкција истовремено;
- Реагира на дразби без дискриминација;
- Проблеми со математика и читање;
- Пишувањето е бавно, бара многу труд и е незрело;
- Постојат големи тешкотии при препишување од табла.

Иако овие карактеристики може да се појават кај сите деца во определен период од нивните животи, кај диспраксичарите тие се постојани и многу изразени.

2. ТЕСТОВИ ЗА ПРОЦЕНА НА ДИСПРАКСИЈА

Тест за проценка на праксичката активност

Со овој тест ги проценуваме сите четири слоја на праксичката организираност:

- Мелокинетичка праксија;
- Идеомоторна праксија;
- Идеаторна праксија;
- Конструктивна праксија;

I Проценка на мелокинетичката праксија

Мелокинетичката пракса се развива од искуствата на примарните циркулаторни реакции и настанува најрано. Како се надградува кортексот така се ослободува играта на флексорот и екстензорот околу големите зглобови, при што се гради функционална целина.

Пробата за проценка треба да открие складност и вештина на изведување на алтернативни движења, како и да ја процени еластичноста на држење на телото при одење. Се даваат следните проби:

1. Рашири ги рацете на страна. Сега спушти ги. Сега повторно рашири ги и спушти ги, а јас ќе бројам. Ајде шири - еден, спушти - два и еден-два, еден-два...

2. Спушти ги рацете покрај телото. Свиткај ги во лактите и испружи ги кон напред. Спушти ги и повторно свиткај ги напред. Повторувај, а јас ќе бројам.

3. Испружи ги рацете напред. Сега дланките сврти ги надолу, така. Сега рацете и дланките сврти ги горе. Така. Сега повторувај го истото, а јас ќе бројам.

4. Стави го показалецот на сид. Замисли дека тука е свончето. Ти свониш. Сега престани да свониш. Сега, кога јас ќе кажам еден, ти свони, а кога ќе кажам два, ти прекини. Ајде еден-два; еден-два.

5. Сега оди полека до вратата и таму застани. Добро. Сврти се. Сега оди гордо како победник. Ајде, оди спрема мене како победник. Добро. Сега оди кон вратата и оди како мангуц, пензионер, каубој и сл.

Во сите овие проби се бележи:

- Остварување на соодветната складност за извршување на алтернативните движења: +;+- ;-

Опис: _____

- Владее со своето тело при обликувањето на начинот на одење: +;+-;-

Опис _____

Проценка на организираноста на праксијата на мускулатурата на лицето

Овие проби ја откриваат онаа област, која е на граница меѓу мелокинетичка и идеомоторна праксија. Движењата се основни, но повеќето имаат и значење; значи, некоја цел која бара складен однос меѓу идејата и извршувањето.

1. Отвори ги очите - затвори ги очите. Отвори го едното око, а другото затвори го. Сега ова затвори го, а ова отвори го.

2. Собери го челото како да се лутиш. А сега како да си изненаден.

3. Ајде сега да видам дали можеш да свириш, вака (испитувачот свири користејќи експириум). Добро, тоа можеш. А дали сега можеш вака, обратно (испитувачот сега свири со инспириум).

4. А сега да видим дали можеш вака да ги надуваш двата образи. А само еден и тоа баш овој. А сега вака да ја развлечеш устата, а да биде затворена. А сега како мене, да се видат забите.

5. Да видам дали можеш вака да ја отвориш устата и да го испружиш јазикот. А вака да ја држиш устата затворена, и пак да го испружиш јазикот. А можеш ли вака широко да ја отвориш устата, да го испружиш јазикот и со него да правиш вака, како јас: таму, вamu, таму, вamu еве вака. А дали можеш вака: наваму-на-таму, десно-лево.

Со овој преглед ја откриваме еластичноста на мимичната мускулатура, нејзината зрелост и можност да ги следи и извршува динамичките случувања во областа на чувствата, која со тоа се пренесува во социјалното поле. Таа активност е важна за успешна комуникација на лицето кое го прегледуваме.

Детето може овие проби да ги изведува **складно**. Тоа значи дека се идеја, чувствата кои ја следат идејата и извршната област со која се реализираат вклопени во цврсто поврзан еласти-

чен систем на односи. Достигнале зрелост за возрасната доба на која одговара тоа ниво. Резултатите на истражувањето се вреднуваат како успешни.

Кога детето со делумна спретност ги изведува овие проби, тогаш треба да посветиме внимание дали е во ситуација со нас да го оствари односот кој одговара и мотивацијата за изведување на овие проби. Ќе кажеме дека детето соработува или не соработува, затоа што е: детинесто, напнато, анксиозно, со отсуство на чувства. За овој опис ќе кажеме дека пробата **делумно успеала**.

Ако не се добие одговор ни на едно или на повеќето поставени задачи, се запишува дека наодот е **негативен**. Притоа се дава опис во две-три реченици во кои основата е неуспехот по мислење на испитувачот.

Проценката на диспраксијата на мускулатурата на лицето е индикација за развојот на говорот како праксична активност.

II Проценка на организираноста на идеомоторната праксија

Идеомоторната праксија е волева активност во област во која се реализираат односи меѓу идејата за потребната работа и нејзиното изведување. Се открива со помош на следните проби:

1. Покажи како се поздравуваш при заминување (знак: па-па). Како се поздравува војник. Како се испраќа бакнеж со рака. Покажи како се прави долг нос кога на некој му се потсмеваме. Испитувачот може и да ви даде пример.

2. Сега покажи, но брзо како се прави долг нос и веднаш потоа како се поздравува војнички. Како се кажува па-па и се праќа бакнеж.

Се следи јасноста на извршената работа. Во другата група на проба се следи дали детето успешно заменува една симболичка работа со друга, што значи дека моториката ја следи брзина на смена на идеи кои ги има испитаникот, што укажува на нивна еластичност и целовитост. Потоа се следи дали во второто движење што се изведува има елементи на првото движење, што обично се јавува како несакана синкинезија, а се нарекува „интоксикација на движењето“. Се следи дали испитаникот при извршување на задачата има синкинезија во некоја друга област на мускулите: лице, глава, рамена, некаде по телото. Резултатот се покажува како успешен или + ако се било изведено коректно. Ако пробите се определени како делумно успешни, тогаш тоа се забеле-

лежува и се дава краток опис. Во него се кажува дека тоа е поради неразбирање на налогот, поради синкинезија, односно „интоксикација“ на претходните движења и сл.

Ако пробата не може складно да се изврши, таа се дефинира како неуспешна. Со оваа оценка секогаш мора да оди опис за неуспешноста и можна интерпретација.

III Процена на организираноста на идеаторната праксија

Идеаторната праксија е волна активност на движењата во рамките во кои се користат сложени низи на движења кои произлегуваат едни од други при вршењето на тие одредени сложени работи. Кога работата се извршува делумно или не се извршува, се работи за незрелост или за оштетување на тие врски.

Резултатот се бележи: **успешно (+), делумно успешно (O), неуспешно (-)**. Последните две оценки треба да бидат проследени со краток опис на изведување на работата и начинот на неуспешно изведување.

1. Еве замисли дека е ова клин (се дава свртено парче хартија). А ова замисли дека е чекан (се дава на пример, молив). Ајде сега чукни го тој „клин“ овде во сидот.

2. Замисли дека овде имаш еве олкав бокал (покажува со рака во воздухот). А овде еве олкава чаша (покажува само со раката во воздухот). Сега замисли дека од овој бокал кој е голем ставаш вода во оваа чашка (притоа нема модел). Се следат движењата, нивната координираност, колку ужива во изведувањето и како во тоа успева.

Со неколку збора се опишува изведувањето на оваа проба.

Во заклучокот има: успешно, делумно успешно, неуспешно, при што неуспешноста мора да се објасни.

IV Проценка на организираноста на конструктивната праксија

Конструктивната праксија се состои во способноста за вршење конструкции во манипулативното поле било со стапчиња, било со изведување на графомоторни активности. За да ја процениме само конструктивната пракса таму каде што сметаме дека е потребно и да се обидеме да ја прикажеме како самостојна појава, ќе ги примениме следниве проби:

1. Ќе направиме модел на квадрати од чкорче и ќе побараме детето да го конструира истото тоа.

2. Ќе нацртаме квадрат и ќе дадеме налог детето да го направи од чкорчиња.

3. Ќе нацртаме квадрат и ќе дадеме налог и детето да го нацрта квадратот.

Во наодите ќе го нацртаме тоа што го извело детето и нашиот модел и ќе дадеме наше мислење за тоа. Ако сметаме дека е потребно ќе напишеме наша забелешка и опис на извршување на задачата.

Во некои клинички облици на јавување на диспраксијата и дисгнозијата и во најмалите возрасти единствено тимската обработка може со релативна сигурност да ја оддели последицата на раните повреди на мозокот (минимално церебрално оштетување МЦО) од проблемот кој настанува покрај забавениот, дисхармоничниот или заостанатиот развој на структурата и функцијата во оваа област.

Други корисни тестови за процена на диспраксија:

- Portwood, M. (1996) Motor Skills Screening (7 year old and adult) in Developmentall Dyspraxia (David Fulton Publishers; www.fultonpublishers.co.uk)
- Beery, K.E., Buktenica, N.A. and Beery, N.A. (2004) Beery Buktenica Visual Motor Integration Test (Ann Arbor Publishers; www.annarbor.co.uk) е соодветен за возраст од 2-18 години.

3. РАБОТНИ СТРАТЕГИИ ЗА УЧЕНИЦИ СО ДИСПРАКСИЈА

На табелата подолу (**табела број 3**) се дадени стратегии за работа со ученици со диспраксија во училишни услови.

Табела 3. Модификација на наставата за ученици со диспраксија

Диспраксични тешкотии	Проблеми на училиште	Училишни стратегии
Координација рака-око	Тешкотии во пишување Тешкотии при облекувањето Употреба на предмети од домаќинството	Вежбање на мулти-сензорно формирање на буквите Користење на додатоци на моливите и пенкалата Употреба на облекуваат/соблекуваат Разделете го секој налог на помали чекори кои можат да бидат совладани еден по еден
Големи мускулни движења	Тешкотии при одење по права линија, се удира во лица и предмети Тешкотии при трчање, скокање, фаќање /удирање топки	Работете на балансирањето со подлоги кои се нишаат, заедничко одење и вежбање на фрлањето со користење на полнети торби или балони полнети со вода
Внимание /концентрација	Реагира на сите дразби без нивно дискриминирање Кус опсег на внимание Вниманието се губи во големи отворени средини Ги задева другите	Дозволете му на детето да избере активности од негов интерес Избегнувајте да го прекинувате детето додека изведува некој налог Избегнувајте флуоресцентни светла

		Минимално користете ги проекциите на сид
		Промовирајте средина во која нема „прекинување“ и постои почит за работниот простор на секое дете
Концептуализација	Тешкотии при разбирањето на концепти како во/на/пред	Играјте игри со патување на фарма или во зоолошка со картички (на пример „крава пред шталата“ со точната слика на задниот дел од картичката
Лична организација	Лоша општа организаност	Обезбедете временски табли, дневници и инструкции за специфични активности во карти со секвенци од слики
Комуникација	Неспособни за запомнат или да следат инструкции	Осигурете се дека го имате вниманието на детето пред давање инструкција Употребете едноставен јазик со визуелни средства Дајте време да се процесира информацијата Употреба на активности, нагледни средства и слики
Говор, јазик и комуникација	Тешкотии при објаснувањето на потребите или одговарањето на прашања	Обезбедете нагледни средства со цел да се помогне собирањето на лични искуства

V

СОРАБОТКА НА УЧИЛИШТЕТО СО РОДИТЕЛИТЕ НА УЧЕНИЦИ СО СПЕЦИФИЧНИ ТЕШКОТИИ ВО УЧЕЊЕТО

Суштинско прашање кое се поставува на оваа тема е: Како родителите и наставниците да им помогнат на децата со специфични тешкотии во учењето (СТУ), ако се има предвид тоа дека тие не се должат на недостаток на интелигенција или желба да се учи? И погоре во текстот се истакна дека со соодветни наставни методи тоа може успешно да се надмине.

Многу истражувања покажуваат дека децата се поуспешни доколку некој (родителот, наставникот, психологот, педагогот, логопедот) екстремно им дава поддршка и ги охрабрува во областа во која тие постигнуваат успех.

Родителите имаат клучна улога во поддршката на нивните деца со СТУ. Всушност, на СТУ може да се гледа како одговорност на целото семејство. Ова се постигнува, пред сè, преку соработката на родителите со наставниците. Училиштето треба да биде првото место на кое ќе се обратат родителите. Комуникацијата на ова ниво има двонасочна придобивка - им помага и на родителите и на училиштето, но со заедничка цел да му се помогне на детето (ученикот) со СТУ.

Во пракса, сепак, ова тешко се спроведува. Некои родители сè уште се плашат да му пристапат на училиштето и имаат тешкотии во комуникацијата со училиштето. Поради тоа, потребно е училиштето да развива проактивни и отворени политики со цел да промовираат партнерства со родителите на децата со СТУ.

Во понатамошниот текст ќе се елаборираат поконкретните насоки на однесувањето на родителот со детето со одреден вид на тешкотија во учењето.

1. ПОДДРШКА НА РОДИТЕЛИТЕ НА УЧЕНИЦИ СО ТЕШКОТИИ ВО УЧЕЊЕТО

1.1 ГРИЖИ НА РОДИТЕЛИ

Процена

Една од грижите кои ги имаат родителите е поврзана со прашањата за *процената на тешкотијата во учењето*. Многу родители имаат претчувство дека образовните потреби на нивното дете не се препознаени. Во оваа ситуација потребно е поставување на соодветна процена на тешкотијата. Разбирливо, постои силно верување меѓу родителите дека таа процена (во вид на дијагноза) најчесто е стигматизирачка и етикетаирачка. Во многу случаи, етикетата не е најсуштинскиот фактор на СТУ. Најважно е училиштето да биде „свесно“ за напредокот на ученикот во сите аспекти од курикулумот, и за тоа да се известат родителите при што низ дискусија да се планираат активности за негов/нејзин напредок во писменоста или други области на учењето.

Прифаќање

Најчестиот коментар од родителите е дека „училиштето не ги прифаќа специфичните тешкотии во учењето“. Училиштето треба да ја прифати одговорноста за напредокот на детето, треба да истражи што тоа навистина значи и да се обиде да најде објаснување за секој неуспех на ученикот. Сето ова може да биде направено без етикетаирање. Сепак „етикетата“ понекогаш е потребна, како на пример кога станува збор за поддршка при испрашувањето. Родителите дури чувствуваат олеснување кога ќе се употреби терминот дислексија, дисграфија и слично затоа што чувствуваат олеснување кога дознаваат дека овие состојби имаат име. Тие често се утешуваат бидејќи сфаќаат дека нивното дете не е интелектуално попречено и заради тоа не е неписмено. Детекцијата на СТУ им помогна точно да сфатат зошто тој/таа има тешкотии. Етикетата често може да биде придружена со *прифаќање*, што помага во воспоставување конструктивна соработка меѓу училиштето и родителите.

Многу често се појавува анксиозност од потенцијалниот конфликт меѓу сфаќањата на индивидуите. Потенцијалниот конфликт може да настане меѓу родителите и наставниците, и навистина да ги стави во опозиција овие две групи. Важно е да се

избегнува ваков вид конфронтација, бидејќи анксиозноста и стресот често се негативно перципирани од страна на детето. Поради тоа важно е родителот да стане сигурен дека целите на училиштето во врска со неговото дете се јасни, а родителите и наставниците треба да имаат заедничка агенда.

Ефективната комуникација меѓу училиштето и родителите позитивно ќе се рефлектира врз развојот на детето. Важно е таа соработка да се воспостави уште во раната возраст на детето, при што ќе се создадат услови за ефективно партнерство меѓу родителите и наставниците.

1.2 ПОДДРШКА НА РОДИТЕЛИТЕ

Имајќи предвид дека оваа појава е релативно нова помеѓу круговите на наставниците, на нашите простори, се појави потреба од соодветни курсеви (семинари) за нивна едукација. Родителите, наоѓајќи се во незавидна ситуација, исто така имаат потреба да се едуцираат за СТУ. Најчесто родителите информациите ги добиваат на интернет. Целите на нивното подучување или самостојното учење треба да бидат следните:

- ➔ родителите со овие информации треба да се здобијат со самодоверба и вештини со кои ќе им излезат во пресрет на потребите на нивните деца;
- ➔ треба да имаат континуиран проток на информации за СТУ како и за нови програми за подучување на читањето и пишувањето;
- ➔ треба да се запознаат со стратегиите кои можат да им помогнат на децата со СТУ поефективно да работат во училиште;
- ➔ треба да се запознаат со тоа како СТУ има влијание врз учењето на нивното дете, како и за тоа која е важноста на самодовербата на детето и како да ја одржуваат;
- ➔ сугестии за тоа како да соработуваат ефективно со училиштето.
- ➔ Но и кои се предностите што може да ги има детето со СТУ доколку правилно му се пристапи во поучувањето (креативност, сликовито мислење, импровизација).

Домашни работи

Едно од најчесто поставуваните прашања од родителите е поврзано со тоа колку домашна работа треба да му се даде на детето со СТУ. Може да се појави анксиозност кај децата со СТУ на кои обично им е потребно повеќе време за завршување на некоја задача за разлика од нивните врсници во одделението. Кај детето со СТУ треба да се одржи високо ниво на мотивација, а прекумерните домашни задачи можеби не се најефективниот начин да се постигне тоа. Родителите не треба премногу да се фокусираат на тешкотиите на нивните деца, бидејќи тоа може да биде контрапродуктивно.

1.3 УЛОГА НА РОДИТЕЛИТЕ

Улогата на родителот е од есенцијална важност во поддршката на детето со СТУ. Постојат голем број активности кои родителите би можеле да ги изведуваат со цел да му помогнат на своето дете. Сето тоа треба да биде пренесено на соодветните лица во училиштето. Училиштето пак треба да има програми кои може да се изведуваат во соработка со родителите, посебно некои програми за читање. Читањето во пар е еден типичен пример за тоа: ова читање вклучува гласно истовремено читање од родителот и детето. Reid (2009) потенцира дека постојат многу програми за подучување кои може да бидат корисни за децата со СТУ. Добро би било да се најде соодветна програма за конкретното дете, затоа што не секоја може да одговара на потребите на детето.

Исто така училиштето треба добро да го познава детето, но и различните методи и програми на подучување. Важно е да постои мониторинг на напредокот на детето кој треба да се изведува периодично. Исто така многу е важно информациите да се споделуваат со родителите.

Поддршката на детето, во вид на заеднички активности во поучувањето, не треба да биде мерена во „денови“ или „часови“, затоа што е тешко да се квантифицира оптималната должина на поддршка за кое и да е дете со СТУ. Исто така важно е, вели, мониторингот да не биде поврзан со возрастите за читање и пишување. Тоа повеќе го оптоварува детето. Потребно да се добијат информации и да се процени изведбата на посебни аспекти на курикулумот, како што е разбирањето на градивото, решавањето

на проблеми и други наставни активности кои опфаќаат многу повеќе отколку точност во читањето и пишувањето.

1.4 РАЗМИСЛУВАЊА НА РОДИТЕЛИТЕ

Reid (2003) дава преглед на некои од главните прашања со кои се соочуваат родителите кога ќе откријат дека нивното дете е дислексично:

- помагање на детето да ја одржи својата самоверба;
- помагање на детето да започне нова работа кога претходната сè уште не е консолидирана или научена;
- зачувување на достоинството на детето при работата со професионалци/терапевти;
- лична организација на детето;
- нечувствителност на врсниците;
- митови за СТУ;
- домашни работи.

Фрустрации и емоции кај децата со СТУ

Фрустрациите кај децата со СТУ главно доаѓаат од таму што тие не можат да ги исполнат очекувањата од околината. Родителите и наставниците гледаат бистро дете со ентузијазам кое и покрај напорите не може добро да чита и да пишува. Со тек на време може да се слушне: „Но тоа е толку бистро дете – барем малку повеќе да се потруди“. Иронично, но никој не знае всушност колку тие деца се трудат. Кај учениците со СТУ болката што не можат да го постигнат очекуваното е огромна, особено кај оние ученици кои се стремат кон перфекционизам, а не можат да го достигнат. Тие се развиваат во личности кои мислат дека правењето на грешки е вистински ужас.

Но како по правило децата со СТУ прават многу ненамерни и глупави грешки. Реакциите на околината, односно потсмевањето, ги фрустрираат и предизвикуваат чувство на пониска вредност. Децата со дислексија на пример, честопати имаат проблеми со социјалните врски кои се отсликуваат во следното:

- Тие може де бидат физички и социјално помалку созреани во споредба со нивните врсници, што од своја страна доведува до лоша слика за себе и неприфаќање од врсниците.

- Нивната социјална незрелост може да ги направи несмасни во секојдневните социјални релации и ситуации.
- Многу деца со дислексија имаат тешкотии со читањето на социјалните знаци од околината, односно можат да бидат несвесни за потребната лична дистанца која е потребна за комуникација со другите.
- Често децата со дислексија имаат проблем со говорниот јазик, во смисла што не секогаш можат да го вметнат вистинскиот збор на вистинско место. Со други зборови, понекогаш им е тешко да ги изразат своите мисли со зборови. Исто така, многу често може да им се случува да не можат брзо да одговорат на поставено прашање. Ова станува особено фрустрирачки во периодот на адолесценција кога говорот има централно место во комуникацијата меѓу тинејџерите.

Што чувствуваат децата со СТУ?

Анксиозноста е најчеста емоционална состојба која се јавува кај децата со СТУ. Учениците со СТУ стануваат плашливи поради константната фрустрација и збунетост во училиштето. Претпоставувајќи дека ќе направат некоја грешка, секоја нова ситуација за нив може да предизвика анксиозност. Затоа лицата со СТУ се обидуваат да ги избегнат сите ситуации за кои тие мислат дека можат да ги збунат и притоа да направат грешка. Поради ваквиот страв, учениците со СТУ избегнуваат да учествуваат во школските активности и пишувањето на домашни задачи. Во најголем број случаи, родителите и наставниците ваквото однесување го припишуваат на мрзеливост и незаинтересираност.

Гневот е исто така честа појава кај лицата со СТУ. Гневот се јавува како последица на фрустрациите во училиштата и социјалниот живот, односно релации. Гневот најчесто се изразува кон училиштата и наставниците, а честопати и кон родителите. Во училиште, најчесто, за да не им бидат разоткриени грешките од кои тие најмногу се плашат, учениците со СТУ се максимално пасивни. Но кога детето ќе дојде дома, во безбедна средина, силното чувство на гнев е насочено кон мајката која се обидува да му помогне. А детето уште помалку сака да прави грешки пред родителот и истовремено да го разочара и да не ги исполни неговите очекувања. Во периодот на адолесценција, кај младите се јавува огромен внатрешен конфликт поради посакуваната независност од домашните, наспроти зависноста од родителите кои му пома-

гаат при учењето. Затоа гневот на адолесцентите со СТУ, најмногу е насочен кон оние од кои се зависни, односно родителите. Од овие причини, тешкотиите со кои се соочуваат родителите на адолесцентите со СТУ, во обидот да им помогнат, се огромни па дури и непремостливи.

Лоша слика за себе - Првите години од образованието се периодот кога секое дете ја гради сликата за себе и период кога детето треба да го разреши конфликтот помеѓу позитивната слика за себе и инфериорноста. Кога детето наидува на грешки и фрустрации, тоа учи дека е инфериорно во однос на другите и дека неговите напори даваат многу мали резултати. Самодовербата и позитивната слика за себе доаѓаат со постигнувањето на успеси во училиште. Кога едно дете кое нема СТУ покажува успех во училиште, тоа си го припишува на своите вложувања. Кога тоа исто дете ќе направи грешка, тоа му е знак и мотив да се потруди повеќе. Кога пак едно дете со СТУ ќе покаже успех, тоа го припишува на среќни околности, а кога ќе направи грешка, тогаш тоа едноставно се гледа како глупаво. Наместо чувство на моќност и продуктивност, тие имаат чувство дека околината ги контролира и дека се некомпетентни и инфериорни. Истражувачите укажуваат дека ваквото чувство на инфериорност особено се развива околу десеттата година. После оваа возраст е многу тешко да изгради позитивна слика за себе, а со тоа и самодоверба. Ова е моќен аргумент за рана интервенција.

Депресијата е честа компликација. Иако многу луѓе со СТУ не се депресивни, сепак ризикот за појава на чувство на тага кај дислексичарите е висок. Децата и адолесцентите различно ги манифестираат чувствата на тага од возрасните со СТУ. Кај нив најчесто тие чувства се невидливи, прикриени со поголема активност или летаргичност. Не сакаат да зборуваат за тоа како се чувствуваат и често не изгледаат несреќни. Како и да е, и децата и возрасните кои се депресивни имаат три заеднички карактеристики: Прво, тие се склони да имаат негативни мисли за себе, што влијае врз создавањето на лоша слика за себе. Второ, тие се стремат да го гледаат светот негативно, не ги уживаат позитивните искуства во животот и со тоа се спречени да имаат забавен и среќен живот. И трето, тие не гледаат светла перспективна иднина туку животот го гледаат како континуитет на сопствени грешки.

Најважно од сè е возрасните - родителите и наставниците, пред сè, да ги разберат потенцијалните проблеми со кои можат да се соочат децата со СТУ во текот на нивниот развој и да изгра-

дат стратегии за да им помогнат. Родителите и наставниците треба да ги разберат чувствата на децата со тешкотии или да изнајдат начини и да ги научат да зборуваат за своите чувства. Потребно е да се наградува трудот, а не само резултатот од работата – за децата со СТУ многу поважен е прогресот отколку оценките. И на крај, многу повеќе успеваат децата на кои им се нуди постојана поддршка и охрабрување од најблиските.

Од наведените емоционални состојби кои може да го следат детето со СТУ може да се заклучи дека тие се многу чувствителни, особено ако се доживуваат поразлично од другите, на кој и да е начин. Децата со СТУ обично треба да работат со психолози, дефектолози и други специјалисти. За некои деца, ова може да биде показател дека се различни и како резултат на тоа тие може да се чувствуваат стигматизирано. Сето ова е индикатор за важноста на целосен, искрен и информативен фидбек, кој следува по направената процена со детето, како и со родителите.

Постојат многу начини кои би му помогнале на детето да ја зголеми или да ја одржи својата самодоверба, но еден од најочигледните и најефективните начини е наставникот да се осигури дека тие постигнуваат некаков успех и за тој успех добиваат вистинско признание. Со цел ова признание да биде ефективно, детето мора да биде убедено дека признание е поврзано со неговите постигнувања. Кога детето се чувствува како неуспешно, навистина е тешко да се сменат овие чувства. Во овие случаи децата треба да ја сменат перцепцијата за нив самите. Ова може да биде долготраен процес во кој се потребни продолжена поддршка, признание и претпазливо однесување. Важно е терминот „специфични тешкотии во учењето“ да му се објасни на детето, по завршувањето на процената и важно е детето да има јасна слика за што станува збор. Ова може да стане позитивна алатка за младото лице ако се објасни како разлика, а не како недостиг. Често е добро на детето да му се даде објаснување зошто тоа има тешкотии со некои задачи. Следниве идеи би можело да помогнат:

- обидете се домашните задачи да се спроведуваат во средина која е соодветна на стилот на учење на детето. Ако детето преферира музика, тогаш дозволете му да учи со музика. Ова може да му помогне на детето да се концентрира.

- охрабрувајте го детето да истражува идеи и концепти во рамките на различни дискусии.
- помогнете му на детето да развива сопствени стратегии за учење.
- осигурете се дека тетратката се користи секојдневно. На овој начин комуницираат родителите и наставниците.
- Најдете начини за подигнување на самодовербата кај децата. Ако која било стратегија функционира во домашни или училишни услови, ова треба да биде искомуницирано меѓу родителите и наставниците. Позитивната самодоверба произлегува од успехот и заради тоа е важно ученикот да добива пристапни задачи.

2. САМОДОВЕРБАТА И ДИСЛЕКСИЧНОТО ДЕТЕ

Самодовербата е особина која е од голема важност особено за децата со СТУ. Самодовербата е од круцијално значење за учењето така што влијае на сигурноста на детето и мотивацијата во учењето овозможувајќи му да користи различни пристапи во учењето. За жал, особено кај децата со СТУ постои ризик за слаб развој на самодовербата. Ова не е само затоа што тие често се чувствуваат неприлагодени кога се споредуваат со другите деца, но исто така како резултат на многуте фрустрации кои често се предизвикани од тешкотиите во учењето. На пример, не им е лесно да ја задржат самодовербата не заборавајќи дека тие се побавни во зборувањето и реагирањето од другите. Ова може да се манифестира кај децата со СТУ, како дома така и на училиште. Овие фрустрации не мора само да бидат резултат на самодовербата туку и на развојните проблеми во однесувањето.

Постои податок за голема поврзаност помеѓу вештините за читање и самодовербата (Lawrence, 2006, според). Дете со висока самодоверба вообичаено е подобар во училишната работа отколку оние со ниска самодоверба. Односот помеѓу самодовербата и училишната работа е реципрочна; ниската самодоверба влијае на училишната работа (постигнувања), но од друга страна слабите постигнувања влијаат на самодовербата.

Во тој однос, пак, постојат истражувачки податоци кои ни покажуваат дека високата самодоверба е придружена не само со училишните постигнувања туку, исто така, со емоционалното

прилагодување и физичкото здравје на детето. Но и обратно дете кое има висока самодоверба има повеќе можности да биде здраво и посреќно како и да има помалку бихејвиорални проблеми.

Ова е причината заради која е значајно децата со СТУ да се идентификуваат рано и да им се даде соодветна помош. Ова поглавје ги опишува овие можни проблеми и сугерира стратегии што наставниците и родителите можат да ги користат во работата со децата.

2.1 ДЕФИНИРАЊЕ НА СЛИКАТА ЗА СЕБЕ И САМОДОВЕРБАТА

Како многу други поими во психологијата што се користат во секојдневниот живот така и самодовербата во психологијата се дефинира на специфичен начин. Во таа насока има и многу несогласувања во насока на тоа што се подразбира под самодоверба, затоа се смета за важно да се дефинира овој термин попрецизно пред да се елаборира поимот.

Слика за себе

Сликата за себе е претстава што ја имаме за нашите ментални и физички карактеристики. Личната самодоверба се изградува постепено во текот на живот низ искуствата што ги стекнуваме во средината низ разни форми. Децата најпрво ја градат претстават за себеси од физичка гледна точка. Тоа почнува во најраниот детски период со тоа што постепено стануваат свесни за различните делови од нивното тело. Постепено, преку однесувањето на родителите и другите луѓе кои вообичаено комуницираат со нив, децата почнуваат да изградуваат свесност каква личност тие би биле. Нивната самодоверба почнува да се формира. Процесот на формирање на самодовербата продолжува низ детството и во младоста кога тие постепено стануваат посвесни за себеси. Со тек на време, како што стануваат возрасни, многу од нив имаат добро мислење за своите способности и за тоа каква личност сакаат да станат од многуте искуства што ги имаат.

Како и многу други работи во животот постојат и позитивни и негативни аспекти на сликата за себе. Ние ги оценуваме како позитивни или негативни низ процените на другите во секојдневниот живот. Се стекнуваме со знаења дека има многу работи за кои сме компетентни, но исто така и работи за кои не сме ком-

петентни. Ние, исто така, учиме што сакаме да бидеме без разлика на тоа дали ќе бидеме популарни кај другите или не.

Учењето е поврзано со способноста за читање. Оние деца кои се дислексичари учат дека тие не се толку успешни како другите кога почнуваат да ги стекнуваат читачките способности. Децата со појаки тешкотии стекнуваат понегативни карактеристики за себе и повеќе се насочени кон негативна слика за себе. *Затоа ова е една од базичните работи за кои родителите и наставниците треба да се свесни во однос на претставата што децата со СТУ ја имаат за себе.*

Важно е да се знае дека децата со СТУ кои се насочени кон позитивна слика за себе се помотивирани за учење. Многу деца на кои им е кажано дека се дислексичари не можат целосно да сфатат што е тоа. Но децата со СТУ ја сфаќаат како појава со многу непожелни нешта. Ова е една од причините зошто родителите и наставниците е потребно да имаат соодветно знаење за СТУ.

Идеална слика за себе

Идеалната слика за себе се состои од нашите сфаќања за суштината на идеалниот начин на однесување. Тоа ги содржи стандардите на однесување и основните достигнуања кои се вредности во општеството во кое припаѓаме. Исто така тоа ги содржи и нашите нивоа на аспирација; видовите на достигнуања што ние ги посакуваме и каква личност би сакале да бидеме. Сите овие вредности се формираат во текот на нашиот живот. Формирањето на идеалот за себе почнува во детството, со помош на наставниците и родителите насочувајќи ги на стандардите и нормите кои постојат во општеството. Најголем број деца почнуваат да учат, на пример, дека луѓето што ги опкружуваат сметаат за вредност да бидеш учтив и чесен и да се грижиш за другите. Покрај овие морални стандарди децата осознаваат дека возрасните ги вреднуваат способностите како што се да знаеш да читаш и да си добар на училиште. Најпрво, децата ги учат овие вредности од другите, но како што растат тие постепено почнуваат да формираат свои сопствени вредности. Многу деца може да почнат да се идентификуваат со значајните луѓе како модели кои ги гледаат на медиумите. Овие модели можат често да станат дел од нивниот сопствен идеал кон кој тие се стремат или ги имитираат. Идеалот за самиот себе потоа може да прерасне во композиција на научени морални вредности и идеален начин на однесување кон кој децата се стремат. Меѓу овие научени вредности спаѓа и способ-

носта за читање и солидно извршување на училишните работи. Малите деца брзо учат дека родителите и наставниците ги ценат читачките способности така што способноста да читаат постепено станува дел од нивната идеална слика за себе.

Самодоверба

Самодовербата е дел од сликата за себе, односно произлегува од неа. Заради тоа во овој дел малку поопширно ќе се осврнеме на објаснување на самодовербата воопшто кај сите деца, а потоа ќе се насочиме кон објаснување на самодовербата кај децата со дислексија. Така, напоредно со развојот на когнитивните вештини, децата ги развиваат и односите со другите, сликата за себе и ставовите за светот околу себе. За да можат успешно да комуницираат, да ги мотивираат и подучуваат, наставниците и родителите мораат добро да го познаваат и разбираат нивниот социјален и емоционален развој. Една од најважните области на личниот и социјалниот развој на детето е развојот на сликата за себе. Поимот за себе има три димензии: знаење за себе, очекување од себе и вреднување на себе (Vizek-Vidović et al., 2003).

Знаење за себе

Секој од нас може да се опише себеси во термините на возраста. полот, висината тежината, бојата на косата, националноста, занимањето, политичкото определување, материјалната состојба, особините на личноста и многу други обележја.

Очекување од себе

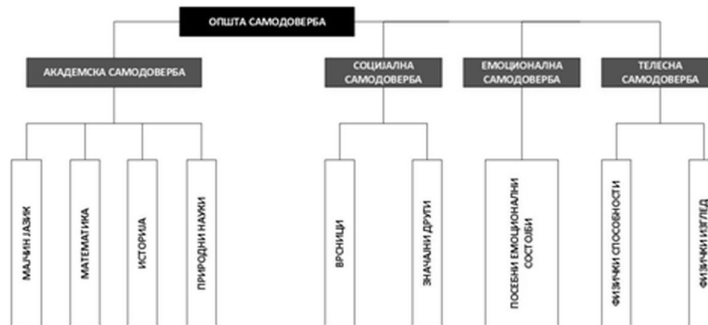
Во исто време, освен идејата за тоа што сме, имаме и слика за она што сакаме да бидеме, имаме очекувања од самите себе. Тие очекувања од себе можат да се појават во форма на *вистинско јас*, *очекувано јас* и *идеално јас*. Вистинското јас се однесува на особините за кои ние или луѓето околу нас веруваат дека ги поседуваме. Идеалното јас се однесува на особините кои лицето сака да ги има. Тоа се нејзините надежи и желби. Очекуваното јас се однесува на особините за кои лицето или другите веруваат дека треба да ги имаме, а поврзани се со должностите, обврските и одговорностите.

Вреднување на себе

Третата димензија на сликата за себе е вреднување на себе во позитивни или негативни термини. Секојдневно се споредуваме со она што сме и какви сме со она што би сакале или би може-

ле да бидеме. Резултатот на овие процени е самодовербата. Ако процените се главно негативни, нашето самопочитување ќе биде ниско. И обратно ако процените се високи, нашето самопочитување ќе биде високо. Самопочитувањето не е единствено туку постои за различни области во животот. На пример самопроцената кај ученикот е прикажана на слика 1.

Слика 1. Области на самоверба кај ученикот



Академската самоверба ја сочинува мислењето на детето за себе како ученик (Колку сум способен, Кои предмети добро ми одат, колку брзо учам итн.)

Емоционална самоверба – се однесува на перципирање на сопствените емоции. (Лесно се лутам, можам ли да се контролирам, дали сум пречувствителен итн.)

Телесна самоверба – е оној дел на самодовербата кој се однесува на телесниот изглед и способностите (Дали сум привлечен, како изгледам, дали сум добро граден/а, итн.)

Генерално земено лицето ќе има висока самоверба ако за себе мисли и се чувствува добро, односно има лошо самопочитување ако за себе мисли и се чувствува лошо. Самодовербата е всушност субјективна категорија. Тоа е нашата лична процена на себе, која не мора секогаш да биде поврзана со објективните критериуми. Лицето може да има ниско самопочитување т.е. да мисли за себе лошо, а луѓето околу него да имаат прилично добро мислење и обратно.

Како што кажавме, освен општата самоверба имаме и самоверба која е поврзана со одделени специфични поимања за себе. Така нашето самопочитување врзано со социјалното са-

мопочитување може да биде високо, но самопочитувањето поврзано со училишните активности може да биде ниско.

Децата од предучилишна возраст размислуваат за себе главно во термини на телесни и материјални особини. Кога се опишуваат себеси, тие главно ги наведуваат своите величини, пол, работите кои ги поседуваат. Кога ќе тргнат на училиште нивниот опис на себе од конкретни особини се поместува на апстрактни како што е: интелигенција, љубезноста, темпераментот итн. Исто така прават разлика помеѓу своето приватно внатрешно јас и надворешно или јавно јас.

Во времето на средното детство (6-12 години) децата се вреднуваат себеси во споредба со врсниците. Во тоа време доаѓа и до промена во развојот на академското поимање на себе. Децата од предучилишна возраст главно се вреднуваат себеси многу позитивно и тоа не е во никаква врска со нивното објективно постигнување. Но веќе во второ и трето одделение децата кои имаат проблеми во учењето имаат лошо академско поимање за себе.

Детската слика за себе и неговата идеална слика за себе, се развиваат паралелно. Ова значи дека децата евентуално ќе имаат реална претстава за себеси, но исто така и претстава за каква личност тие би сакале да бидат. Во согласност со тоа се јавува дискрепанца под нормални услови, помеѓу сликата за себе и идеалната слика за себе. На овој начин ние ја чувствуваме дискрепанцата што ја формира нашата самодоверба. *Самодовербата може да биде дефинирана како процена на дискрепанцата помеѓу реалната слика за себе и идеалната слика за себе.* Многу луѓе во основа прифаќаат дека постои простор за подобрување. Тоа значи дека во човечката природа постои желба за подобрување на себе на многу начини. Многу од нас имаат аспирација да се развиваат себеси во најразлични сфери од животот.

Децата со СТУ нормално ќе бидат свесни за потребата да бидат способни да читаат и да пишуваат како другите деца. Дали дискрепанцата која постои помеѓу актуелните нивоа на достигнување и нивните аспирации да ги достигнат ефектите на нивната самодоверба, ќе зависи главно од тоа како возрасните ќе реагираат на нивната СТУ. Мудрите родители и наставници ќе реагираат позитивно и охрабрувачки. Ова значи дека детската самодоверба нема да биде оштетена. Немудрите наставници и родители кои реагираат манифестирајќи загриженост и лутина и анксиозност при комуникацијата се насочени кон намалување на детската са-

модоверба. Најмногу деца со СТУ обично се загрижени дека тие не се способни да читаат и пишуваат. Тие сметаат дека овие способности се вреднувани од наставниците и учениците, и со неспособноста да се постигнат овие вештини создаваат простор за ризик за самодовербата. Без соодветна помош само ќе биде пролонгиран неуспехот и ќе се развие ниската самодоверба.

Ефектите од намалената самодоверба, пред сè, претставуваат недостаток на сигурност во нивната способност да научат, и второ, генерално чувство за неадекватност. Чувството за неадекватност во однос на способностите за читање може евентуално да се генерализира на целокупната личност. Со други зборови, тие евентуално почнуваат да се чувствуваат неуспешни како ученици и така почнува недостатокот на самодовербата воопшто. Резултатот на ова е недостаток на желба за какво било ново учење, па дури и избегнување на нови искуства, однапред верувајќи дека нема да успеат. Тоа се случува и кога ние кажуваме дека ваквите деца имаат „слаба мотивација“.

Селф-концепт како мотиватор

Концептот за самодоверба се изградува со помош на искуството што го стекнуваме во текот на животот. Значаен феномен на селф-концептот е дека тој се гради низ искуството, но исто така и влијае на искуството кај детето. Со други зборови тоа е мотиватор. Ние во основа ги сфаќаме работите од аспект како ние се гледаме себеси. Да си замислиме дека ние сме на распуст и поминуваме покрај тениски клуб на една страна од патот и едриличарски клуб на другата страна на патот. Оние кои играат тенис најверојатно ќе го изберат тенискиот клуб додека морнарите меѓу нас би го избрале да го посетат едриличарскиот клуб. Во однос на децата кои се чувствуваат како неуспешни читатели, тие ќе ги одбегнуваат книгите и нема да ги гледаат книгите како важни. Во дополнение, децата со СТУ чиј селф-концепт содржи претстава за неспособност за изведба како другите деца, изгледа дека чувствуваат во извесен степен несигурност кога се ангажираат во задачи кои им бараат читачки способности. Тие не се мотивирани да го совладаат читачкиот материјал. Добрите читатели кога би влегле во библиотека се упатуваат да земат книга за читање, додека слабите читатели повеќе би ги интересирало да гледаат низ прозорците или да ја разгледуваат библиотеката.

Децата со слаба самодоверба често чувствуваат анксиозност и несигурност. Во случајот на дислексично дете нивната

слика за себе им кажува дека тие се неспособни да ги изведуваат академските вештини како другите деца. Следователно на тоа, тие може да се обидат да ги избегнуваат ситуациите кои ги бараат тие вештини како што е читањето, пишувањето или учеството во дискусии. Дислексичните деца кои продолжуваат со негативна самоверба често пати се извинуваат за да не учествуваат во активностите. Во тој случај детето ќе каже дека не може да ја направи таа работа бидејќи е дислексично. Тоа е важно да се потенцира дека на децата со СТУ треба да им се помогне да изградат позитивна слика за себе, наспроти нивната СТУ, со други зборови на нив ќе им се развие не само ниската самовербата, туку исто така според Селигман (Seligman, 1991) научена беспомошност.

Манифестирање на ниска самоверба

Колку ниска самоверба ќе манифестира детето зависи од неговата личност. Има податоци за некои основни лични разлики што се конституционално детерминирани (Eysenck, 1980). Според него произлегуваат две основни лични димензии кои се верува дека се со конституционално потекло (Eysenck, 1980). Првата разлика е во димензијата на личност *интровертност – екстрровертност*. Поинтровертното дете повеќе ќе ги прифати мирните забелешки и пристапи и ќе биде најсреќно кога ќе работи или ќе игра само или најверојатно со уште еден или две други лица. Екстрровертното дете, ќе ги прифати забелешките и ќе претпочита друштво на повеќе деца кога работи или игра.

Преку овие лични карактеристики на интровертност и екстрровертност можат да бидат измерени низа однесувања на детето. Најголем дел од децата се наоѓаат некаде на средината од континуумот и не се екстремно интровертни ниту екстремно екстрровертни.

Следна карактеристика на личноста која изгледа дека има конституционално потекло е *емоционалноста*. Таа го покажува екстензитетот до кој лицето реагира со емоцијата. Повторно, оваа лична карактеристика се наоѓа кај најголем број лица во средината на континуумот. Понекогаш, некои луѓе почесто реагираат прекумерно кога се фрустрирани, додека други имаат тенденција да не реагираат.

Кога ја доживуваат фрустрацијата децата ќе имаат тенденција да реагираат со нивните лични индивидуални карактеристики како што беше погоре опишано. Кај децата со ниска самоверба кои се екстрровертни и се повеќе емоционално реак-

тивни, ова поведење ќе биде поизразено. Овие деца се склони да не го прифатат чувството на инфериорност со тоа што ќе бидат „надуени“ па дури и арогантни. Ова се сфаќа како обид да го компензираат нивното чувство на инфериорност. Поинтровертните од друга страна, пак, ќе реагираат однатре преку повлекување во ситуации кога тие се наоѓаат во ризик да ја претстават нивната неадекватност. Ако се склони кон прекумерно емоционално реагирање, тогаш фрустрираните деца се во состојба да манифестираат анксиозно и нервозно однесување (Lawtence, 2009).

Самодоверба и училишната концепција

Современата училишна концепција насочена е кон когнитивните аспекти на образованието. Акцентот е ставен на усвојувањето на знаењата, додека афективната и социјалната компонента главно се занемарени. Иако се наведува дека целта на образованието е развивање на зрела личност која е во состојба да воспостави добри односи со другите луѓе, тоа никаде не е формално вклучено во наставниот план и програма. Вреднувањето се спроведува по истиот принцип, значи се вреднува исклучително знаењето, додека другите карактеристики на ученикот не се оценуваат.

Најголем проблем е тоа што лошиот успех се изедначува со општата вредност на ученикот. Да бидеш лош ученик значи и дека си лош човек. За ученикот кој не успеал во училиште се мисли дека ништо не вреди и многу ретко се обидуваат да најдат и некои позитивни особини кои не мораат нужно да бидат поврзани со учењето.

Еден дел од учениците, меѓу кои и децата со СТУ, не можат да ги задоволат барањата на училиштето и затоа може да се трајно негативно вреднувани. Последица е ниско училишно и ниско општо самопочитување.

Последици од ниското самопочитување

Ученикот кој се прифаќа себеси (има високо самопочитување) најпрво се разбира себеси, ги познава своите јаки и слаби страни. Наспроти согледувањата дека има слаби страни, таквиот ученик ги прифаќа, ги смета за нормални затоа што знае дека не може да биде совршен. Тој се цени себеси наспроти недостатоците. Ученикот кој не се прифаќа, смета дека нема вредности и покажува знаци на неприлагоденост и неуспешност. Сликата за

себе најмногу е под влијание на родителското воспитување, но значајна улога во тоа има и наставникот.

Голем број истражувања покажале дека ниското самопочитување има многу негативни последици на различни аспекти на личноста на ученикот. Така на пример, учениците кои имаат ниско самопочитување, а најчесто тоа се децата со СТУ, помалку ја прифаќаат одговорноста за училишниот успех. Не ја гледаат врската помеѓу својот труд и постигнатиот успех, туку и успехот и неуспехот го припишуваат на среќата или на наклонетоста на наставникот. Таквите ученици полесно попуштаат на притисокот на врсниците. Заради ниското самопочитување не веруваат во себе и своето мислење туку сметаат дека другите знаат подобро и дека се во право. Учениците кои веруваат во себе се трудат да решат што повеќе задачи додека учениците што не веруваат во себе се откажуваат од задачата и пред да ја решаваат. Училишното и родителското самопочитување (ученичката процена за тоа како го гледаат родителите) често е поврзано со деликвенцијата. Учениците со ниско самопочитување во оваа област се посклони кон деликвентно однесување. Ниската самодоверба е поврзана и со некои емоционални и мотивациони проблеми на учениците – стануваат депресивни, анксиозни и пројавуваат некои форми на зависност (како што е опишано погоре во текстот).

Како да се помогне на учениците да развијат позитивна слика за себе:

- Да се прифатат учениците онакви какви што се. Наставникот треба да создава норма дека секој ученик е вреден и дека сите се тука да за учат.
- Постојат различни способности и вештини и секоја има своја вредност – читање, математика, спорт, уметност, Секоја вештина мора да се вреднува. Постојат повеќе патишта до успехот, а не само еден.
- Да се одбегнува натпревар со цел да се докаже кој е најдобар, особено во основно училиште. Шанса за победа имаат најуспешните ученици.
- На ученикот никогаш не треба да му се каже дека за нешто е глуп, неспособен или дека нешто не му оди. Тоа претпоставува дека тој секогаш во тоа ќе биде лош што е ретко вистина и има многу негативни последици на ученичкото самопочитување.

Селф-концептот е отпорен на промени

Детето со СТУ многу тешко може да ја промени негативната слика за себе. Според Лоренс (2009) една од главните карактеристики на селф-концептот е дека тој е отпорен на промени. Може да се каже дека овие ученици со ниска самодоверба сепак можат да бидат поттикнати за вршење добра работа (Golubović, 2000). На пример, ако ним им се даде награда за сликата што ја нацртале, нивната реакција ќе биде позитивна. Самата награда има влијание на сликата за себе. Наставниците и родителите би требало да бидат подготвени за ваква реакција. Основно е дека тие треба да продолжат да се однесуваат позитивно кон дислексичните деца дури и кога некои деца (од одделението) можат да дадат отпор на нивните напори да ги охрабрат нив. Доколку родителите доследно и аргументирано го наградуваат детето за неговата училишна работа, тогаш со тек на време тие почнуваат да го прифаќаат уверувањето на нивните родители при што се менува нивната слика за себе.

Развој на позитивна слика за себе кај детето

Честите грешки во читањето, пишувањето, и генерално во училишните активности, кои најчесто се прилагодени на просечните деца во одделението, прават децата со СТУ да не се чувствуваат рамноправно со другите деца во одделението. Тоа многу ги фрустрира и влијае на чувството на инфериорност кога се споредуваат со другите деца. Ако ова продолжи тие често почнуваат да се перципираат самите во негативно светло. Децата на кои многу бргу или невнимателно им е кажано дека имаат СТУ најчесто се збунети и се прашуваат што значи тоа. Тие често го замислуваат како некој вид на нешто што е лошо и непосакувано. Тие секако стануваат свесни дека состојбата што тие ја поседуваат во некоја смисла е различна од онаа кај другите деца. Еден пример за тоа како дислексичното дете си ја претставува состојбата е кога тој вели: „дислексија значи дека имам некоја грешка (пречка) во мојот мозок“.

Важно е дека на децата треба да им се помогне да сфатат дека дислексијата не треба да биде негативна карактеристика. Првиот чекор би требало да се состои во објаснување на децата дека дислексијата не е болест. Следниот чекор би бил да им се објасни дека дислексијата значи дека нивниот мозок често работи на особено креативен начин. За малите деца да го сфатат објаснувањето за дислексијата тогаш родителите може да им објаснат на

своите деца дека ниеден човек не може да биде способен за секоја задача или вештина и дека сите луѓе имаат одредени способности и слабости. Треба да им се дадат примери на дислексични лица кои станале славни во одредени сфери освен лингвистичките. На пример, во спортот во уметноста и во претприемништвото.

Нагласувањето на менталната насоченост на детето е другиот метод за помош во развојот на позитивната слика за себе. Во оваа насока важно е резултатите од детските тестови спроведени за процена на тешкотиите да се вршат во дискусија со нив. Тестот би ги идентификувал насоките и слабостите во процените. На пример, дислексичкото дете обично ќе има повисок скор на тестот за способности за резонирање и разбирање отколку тестот за писменост.

Постои голема шанса детската слика за себе да биде одржана доколку се истакне најдобриот резултат на тестот.

Бидејќи предметите за лингвистичките способности традиционално имаат највисок фокус во одделението, другите способности што децата може да ги поседуваат се често занемарени. Многу деца се успешни во спортот или во уметноста за разлика од академските постигнувања. Самодовербата кај дислексичните деца ќе продолжи да биде ризична толку долго колку што општеството дава предност на лингвистичките способности. Дислексичните деца треба постојано да се потсетуваат на личните вредности, како што се да се биде добар со другите, да им се помага кога им е потребно во животот итн. Се додека општеството ги поддржува само постигањата на луѓето личните вредности ќе бидат запоставувани. Според Лоренс (2009) кој оваа појава ја опишал малку цинички, вели: доминантното искуство се однесува на фактот дека човештвото ги преферира научните техники и способности за да се појде до Месечината, а се уште се неспособни да живеат мирољубиво еден со друг. Не е неприродно за родителите да се чувствуваат разочарано кога нивните деца не успеваат во училишните задачи и активности. Важно е дека родителите треба да ги уверат нивните деца дека тие се сакани и ценети како луѓе, дури и ако добијат лоша оценка на тестот по писмени способности.

Анксиозноста и ниската самодоверба

Од многу одамна е познато дека мал степен на трема е непоходен во секое учење. Исто така е познато дека големата трема ја нарушува изведбата на ученикот. Испитната анксиозност нај-

често се одредува како состојба на возбуденост, напнатост, чувство на nelaгодност и загриженост кое се јавува во испитни ситуации, после нив и во ситуации кога си замислуваме (Zarevski, 1995). Искуствата со фрустрираноста како консеквенца на ниската самодоверба кај некои дислексични деца исто така условуваат чувство на анксиозност после нивните неуспеси. Ова е особено така ако детето по својот темперамент е премногу емотивно. Сите деца кои обично доживуваат неуспех може да доживеат одреден степен на анксиозност. Тоа се случува заради несоодветни когнитивни процеси и покачената побуденост на детето. Овие ученици имаат голем број *попречувачки мисли* кои го отежнуваат процесот на досетување и решавање на проблемите. Наместо да се насочат на задачите тие најчесто мислат на тоа што ќе кажат дома ако добијат единица, или дека пак ќе доживеат неуспех, или мислат дека никогаш нема да успеат да положат. Поради тоа високата анксиозност и доживувањето на стрес кај дислексичните деца може да предизвика проблеми со работната меморија (Zatz & Chassin, 1985). Како што е нагласено погоре, чувството на анксиозност ја оневозможува изведбата. Лицата кои се емоционално вознемирени од нивниот неуспех ги попречува во можноста да мислат јасно. Децата со СТУ се многу поподложни да ја искушат анксиозноста многу потешко. Ова произлегува од процесот познат како условување. Тој е еден воспоставен психолошки феномен според кој две појави обично се случуваат заедно, појавата на едниот од нив е насочена да го потсети човекот на другото. Според тоа секогаш дислексичните деца се наоѓаат во ситуации кога тие имаат претходен неуспех и не го забораваат тоа, па затоа и реагираат со анксиозност.

Поим за неуспех

Постојат некои дискусии повеќе години во образовните кругови поврзани со желбата за организирање настава така што детето да не се доведе во ситуација на неуспех. Се претпоставува дека овие активности би го заштитиле детето од развој на ниска самодоверба. Оваа забелешка е пример за недоразбирање во однос на тоа што се подразбира под самодоверба. Да се заштити детето од искуство на неуспех не само што би било нереалистично, но исто така би го депримирало детето од тривијално и напамет научено знаење. Децата учат многу вештини низ правење грешки во учење и учат како да не ги повторуваат. Многу поважно не е неуспехот сам за себе како проблем, тоа е ставот дека наставникот и родителите се спротивставуваат на детскиот неуспех што

може да ја намали самодовербата на детето. Исто така самодовербата може да се намали ако децата се редовно критикувани за неуспехот во достигнување на стандардите што ги бараат возрасните. Нивните неуспеси во описменувачките способности често се генерализираат како неуспех на целата личност така што тие почнуваат да се чувствуваат неуспешни како луѓе (Vizek-Vidović, et al., 2003). Ако од друга страна тие се охрабрани и наградени за нивниот напор, самодовербата ќе биде одржана.

Треба да се нагласи дека кога детето има висока самодоверба тоа не потпаѓаат лесно под влијание на негативниот критицизам. Тие критицизмот го прифаќаат објективно при што вложуваат напори да ја подобрат училишната работа. Во таа насока наставниците и родителите како и обично се во посилна позиција. Влијанието на врсниците врз самодовербата на детето доаѓа подоцна во периодот на адолесценцијата.

Во животот неуспесите не можат да се избегнат. Секогаш има некој, некаде кој е со поголема способност, бистрина и интелигенција. Во оваа смисла неуспехот во сите чекори од животот е непредвидлив. Во основа тоа и се случува и со детето така што учењето го следи низ целиот живот низ обиди и грешки со неизбежни грешки во процесот.

Како што нагласивме претходно, проблемот не го сочинуваат само искуствата на неуспеси. Во основа лежи *ставот кон неуспехот*. Во случајот на дислексичното дете ставовите на наставникот и родителот детерминираат дали детето ќе развива ниска самодоверба. Ова, пред сè, е карактеристично кај многу малото дете кое сè уште нема изградено идентитет. Во развојот на детето, нормално е да почне да се споредува себеи со другите и да се самовреднува. Ставовите на родителите, наставниците и другите деца во однос на нивните неуспеси и нивните успеси придонесуваат кон детската самодоверба.

Ниската самодоверба и тешкотиите во однесувањето

Важноста на родителите за самодовербата и однесувањето на детето е неоспорна. Аристотел изјавил: „*На родителите на кои им е важно образованието на децата се подобри од оние кои се задоволни со тоа што ги донеле на свет: едните им даруваат на своите деца живот, а другите им подаруваат подобар живот*“. Но децата обично ги фрустрираат нивните родители и наставници со тоа што се немирни на еден или на друг начин. Децата со СТУ се понаклонети кон ова, главно како резултат

од фрустрациите условени од неспособноста за изведба толку добро колку и другите деца.

За несреќа родителите и наставниците најчесто инстинктивно негативно реагираат на тоа. И на тој начин тие може ненамерно да користат зборови со кои ќе ја намалат детската самоверба со дополнителен ризик на зголемување на непосакуваното однесување. Во тој случај корисно е за родителите и наставниците да бидат свесни за зборовите кои ги користат. Зборовите што треба да се користат ги предлага психологот и педагог Томас Гордон (Gordon, 1974 б) во неговата студија. Работата на Томас Гордон во однос на комуникацијата на родителите и наставниците во основа има класична вредност. Гордон ни покажува како е можно со разумно користење на правите зборови да се зголеми самовербата во разговорот со децата. Тој, исто така, ни покажува како е можно да се намали самовербата со користење на погрешни зборови. Овој пристап е посебно добар кога детето покажува непосакувано однесување.

Гордоновиот модел

Главниот принцип на Гордоновиот модел е формулата: „јас“, „кога“ и „бидејќи“ (според Lawtence, 2009). Најчесто ние кога се чувствуваме надразнето или агресивно и реагираме со зборот „ти“ насочени кон друго лице. Користењето на зборовите : „јас“, „кога“ и „бидејќи“, помагаат да се одвои делото од лицето; што значи, се одделува однесувањето на детето од неговата личност. Ако претпоставиме дека родителот мора да го казни детето поради тоа што ја расфрла храната околу масата за ручање. Родителот може да го каже следното: ти ќе бидеш непослушно и глупаво дете ако го правиш тоа. „Ти“ пораката се доживува како напад на детето. Понекогаш кога се користи Гордоновиот модел, родителите може да ги користат зборовите „јас“, „кога“ и „бидејќи“ како на пример: јас сум незадоволна кога храната е расфрлана околу масата, бидејќи таа ја прави масата нечиста и јас ќе морам да го исперам чаршафот (Gordon, 1974a).

Причината за користење на зборовите „јас“, „кога“ и „бидејќи“ се заради следното:

- „Јас“- овој збор им дозволува на родителите да го покажат нивното чувство за однесувањето и на тој начин помагаат да се намали нивната фрустрираност.

- „Кога“ – користењето на овој збор го опишува навредливото однесување и значи дека забелешката не е засекогаш. Ова се однесува само на специфични ситуации давајќи му на детето можност да се поправи.
- „Бидејќи“ - овој збор го покажува резонот на коментарот и со тоа покажува дека коментарот не е каприц (за инает).

Користењето на овој модел на комуникација е во насока на асертивен одговор повеќе отколку агресивен. Следните две драматизирани сцени ни го илустрираат Гордоновиот модел.

Сцена 1: Го илустрира намалувањето на самодовербата.

Родителот: (покажува лутина) **Ти** си многу глупаво и невоспитано дете.

Детето: (со чувство на страв) жалам.

Родителот: Ти си идиот, ти никогаш нема да се однесуваш правилно на масата.

Детето: (сега исто така со чувство на лутина) па што!

Родителот: Ти треба да пораснеш еден ден.

Дете: (сега чувствувајќи се многу вознемирено) Јас те мразам!

Родителот: (многу лут) Ти можеш сега да одиш во твојата соба и да останеш таму!

Сцена 2: Илустрација на одржување на самодовербата.

Родителот: Кога ова се случи **јас** се чувствувам лут бидејќи може да направи неред на чаршафот од масата и ќе ми треба многу работа за да го исперам.

Детето: (чувствувајќи се виновен) одговара со извини.

Родителот: **Кога** храната се расфрла околу, како сега, нè вознемирува сите.

Детето: (загрижено за родителот) Жалам, јас нема да го направам тоа повторно.

Родителот: Добро. Јас сум среќен да го чујам тоа.

Детето: Навистина жалам што го направив тоа.

Родителот: Јас знам дека е така. И јас сум сигурен дека ти нема да се обидеш да го направиш тоа повторно.

Анализа на сцената бр. 1.

Самодовербата беше намалена бидејќи направи детето да се чувствува глупаво и несакано. Комуникацијата е прекината така што ситуацијата останува нерешена.

Анализа на сцена 2. Самодовербата беше одржана и фокусот на родителската комуникација е насочена кон детското однесување, а не на детската личност.

Овие две драматизирани сцени може да изгледаат донекаде вештачки, но во реалниот живот може да бидат користени со различни зборови. Користењето на други зборови немаат значење ако не се вклучени зборовите „јас“, „кога“ и „бидејќи“. Со користењето на овие зборови детската самодоверба ќе биде сочувана.

Водејќи комуникација со дете со користење „јас“, по Гордоновиот модел повеќе охрабрува кон добра комуникација, додека користејќи го зборот „ти“ ја нарушува комуникацијата. Кога комуникацијата е најдобра често се вели дека лицата се на иста бранова должина. Тие се разбираат и веруваат еден на друг. Дете кое се чувствува разбрано е способно за комуникација без анксиозност и покрај можниот критицизам. Основно е за детската самодоверба дека наставниците и родителите треба да го воспостават овој начин на комуникација со децата. Дислектичните деца се посебно сензитивни на критицизам. Најмногу го доживуваат критицизмот во случај на недостаток од прогрес на училиште, посебно ако нивната тешкотија не е идентификувана.

Унапредување на самодовербата

Не е толку важно кои сме кога ќе се родиме туку за што сме охрабрани и што ни е дозволено да станеме. Самодовербата е силна човечка потреба која битно придонесува во животниот процес, неопходна е за здрав и нормален развој, има вредност како средство за преживување. Пред да почнеме со дискусијата како да се зголеми самодовербата од големо значење е да дефинираме што точно подразбираме под самодовербата и зголемување на самодовербата. Бидејќи постојат повеќе недоразбирања во однос на тоа што се подразбира под самодоверба, така се јавуваат недоразбирања околу зголемување на самодовербата. Зголемувањето на самодовербата најверојатно треба да биде предмет на многу недоразбирања. На пример, луѓето често мислат дека зголемувањето на самодовербата може да се случи со често награду-

вање на децата. Тоа е сосема погрешно. Самодовербата не се зголемува само со наградувањето на децата туку наградата треба да биде оригинална и соодветна (Fild, 2006). Децата имаат потреба да им се помогне во развојот на реалистичната слика за себе, а не нереалната. Кога наградата формира значајна улога за подобрување на самодовербата, тоа мора да биде оригинално. Ако децата се наградувани недискриминативно и неоправдано тие ќе развијат погрешна слика за себе. Тоа е познато како развој на *погрешна слика за себе*. Награденото дете без оправдување може да влијае лошо на децата отколку да не добијат награда. Децата чии родители им создаваат погрешна слика за себе ќе се чувствуваат вредно само во сигурната семејна средина. Сè додека не појдат на училиште, тие не се соочуваат со реалноста и се несоодветни за неа. Тие често почнуваат да манифестираат екстремна анксиозност кога другите луѓе не се однесуваат кон нив на ист начин како нивните родители. Ова може да се одрази врз нив со развој на ниска самодоверба. Подобро би било кога родителите ќе се фокусираат на наградување на детските напори отколку на нивните достигнуања. Значи подобро е да се награди напорот отколку достигнуањата (Vidović, et al., 2003). Според Линделфилд (Lindelfild, 2003) самодовербата се гради низ четири главни одредници: љубов кон себе, самодоверба, јасни цели и позитивно размислување. На прашањето како родителот може да ја зголеми самодовербата, таа ги наведува следниве постапки:

- кажете му на своето дете дека го сакате;
- нагласете ја безусловната природа на својата љубов и грижа;
- Покажете им каков позитивен чинител на вашиот живот се вашите деца;
- обраќајте им се на нивно ниво;
- дајте си на себе силна доза на самовоспитание;
- оставете ги децата сами да извршат некоја задача;
- обезбедете редовно и непроменливо место во вашиот дневен престој за квалитетно време со вашето дете;
- не морате секогаш своето време апсолутно еднакво да го делите меѓу децата;
- важно е да се подигне одбраната на вашето дете;
- ако детето секогаш добива критика и омаловажување, тоа може да влијае на неговата слика за себе.

Училиштата треба да се свесни за вредноста на детската самодоверба така што на часовите треба да се воспостави атмосфера која ја зголемува самодовербата. Некои училишта дури организираат и програми за зголемување на самодовербата, особено насочени кон оние деца кои претходно се идентификувани со ниска самодоверба. Исто така познато е дека улогата на наставниците е важна за развојот на детската самодоверба, но сепак родителите имаат поголема улога. Но од друга страна, би било нереално за родителите да организираат дома некој вид програми за зголемување на самодовербата што наставниците ги користат во училиштето. Како и да е, треба да се советуваат родителите да размислат дека ако нивните ставови кон нивните дислексични деца се позитивни, како во илустрацијата на кратките драматични сцени презентирани во Гордоновиот модел, тоа ќе влијае во зголемување на самодовербата на детето.

Истражувањето на Куперсмит

Пред повеќе од 40 години направена е огромната студија во САД, раководена од Стенли Куперсмит (1967, според Lawtence, 2009), која покажува како детската самодоверба е под влијание на родителската самодоверба. Резултатите од ова истражување ни покажуваат колку е значајно за детската самодоверба кога самите родители имаат висока самодоверба. Ова истражување исто така ја потенцира важноста од позитивната релација на дете – родител во реализирање на самодовербата кај детето.

Основниот заклучок од Куперсмитовото истражување е дека родителите кои манифестираат безусловна љубов за нивните деца, но кои исто така се способни да воспостават граници во однесувањето на нивните деца и кои и самите имаат висока самодоверба, повеќе имаат деца со висока самодоверба. Овој заклучок бил подоцна поддржан од трудот на Бандура (Bandura, 1970) кој ги покажал силните ефекти на моделирањето. Бандура покажува како лицата кои воспоставуваат блиски релации со други луѓе имаат посилено влијание на однесувањето од другите лица. Корелацијата покажува дека родителите и наставниците кои имаат висока самодоверба се позитивен модел за нивните деца во текот на воспитувањето. Ова значи дека децата чии родители имаат висока самодоверба позитивно влијаат на нив.

Постојат исто така и истражувачки податоци кои покажуваат дека квалитетот на училишната интеракција помеѓу наставникот и детето е иста како на интеракцијата родител – дете во од-

нос на ефектите на детската самодоверба (Fontana, 1981). Во поново време, во една студија која е реализирана од страна на Лондонскиот институт за образование, се проучуваат социјалните интеракции помеѓу родителите и децата. Оваа студија покажува дека децата од депривирани социјални средини имаат повисоки достигнувања отколку децата со привилегирана заднина, а чии родители не се однесуваат со нив со сензитивност. Одговарање со сензитивност значи слушање на детето.

Слушање на детето

Јасно е и во истражувањето на Куперсмит и во трудот на Томас Гордон дека способноста за позитивна комуникација кон децата е од огромно значење во однос на развојот на нивната самодоверба и училишните достигнувања. Основата на добрата комуникација се состои во способноста на покажување респект кон детето. Прецизните зборови сугерирани од страна на Гордоновиот модел се суштина во комуникациите со дете кое покажува тешко однесување.

Постои уште еден добро познат модел, кој се однесува на комуникација со децата, предложен од Динк Мајер и Мек Кау (1976, според Lawtence, 2009). Познат е како рефлексивно слушање. Овој модел вклучува слушање на чувствата на децата додека тие зборуваат со нас. За жал, често се случува чувствата на децата да се игнорираат. Обично постојат чувства кои ги следат зборовите кога децата зборуваат со нас. На пример, детето може да каже: „Јас имав лош ден денес на училиште“. Зафатениот родител кој не користи рефлексивно слушање може да му одговори: Не е важно, ај да одиме да прошетаме. Значи не постои врска на одговорот со прашањето што би требало да направи детето да се чувствува разбрано и поддржано. Родителите кои го користат рефлексивното слушање може да одговорат: Ти звучиш лошо, што се случило? Повеќето деца би ги покажале своите чувства, би почнале да комуницираат повеќе и би се чувствувале многу попозитивно. Тие ќе се чувствуваат многу поблиски до родителот и тогаш би се добило поотворено влијание од родителите. Овој пристап бара практика, а резултатите се награда за вложениот напор.

Процената на тоа дека детето има СТУ предизвикува силна емоција, некои ќе се почувствуваат безнадежно и ќе имаат оправдана причина за тоа дека не се способни да читаат добро. Други деца може да реагираат со разочарување, па дури и со акутна

анксиозност, мислејќи дека се етикетираны со СТУ, а тоа значи дека тие имаат некаков медицински проблем. Некои деца можат да ја сфатат информацијата во нивната права форма без прекумерна загриженост. Но како и да е, може да се разбере нивната емоционална реакција при сознанието дека тие се дислексичари. Децата може да немаат негативно реагирање доколку родителите и наставниците ги слушаат нив и им даваат можности да кажат како тие се чувствуваат откако ја дознале новоста. Најмногу родители би дискутирале за дијагнозата на тешкотијата со нивните деца веднаш после извршената процена. Како и да е полесно е за родителите да го направат овој разговор во дадената ситуација и да не му дадат можност на детето да ги покаже своите чувства за СТУ. Ова се однесува ако детето не лесно зборува за своите чувства. На многу деца им е потребно почитување. Наставниците и родителите можат да ги користат следните упатства за да ги охрабрат децата со комуникација за унапредување на самовербата (Lawrence, 2009):

Невербална комуникација

1. Обиди се да не прифатиш затворен однос насочен кон деца, на пример да се разговара со склопени раце.
2. Секогаш користи контакт со очи кога го слушаш или зборуваш со детето.
3. Обиди се со насмевка да се обраќаш кон детето.
4. Биди сигурен дека твојот глас има пријатен тон.

Вештини за слушање

1. Обиди се да не си дозволиш себеси да бидеш вознемирен/а кога детето ти зборува.
2. Обиди се да ги погодиш детските чувства кога тоа ти кажува нешто тебе.
3. Одрози ги чувствата на детето кога му зборуваш нему.
4. Дај му доволно време на детето да ги заврши своите коментари.

Воспоставување доверба

1. Кажи му на детето дека му веруваш дека се однесува добро и дека ќе има прогрес.

2. Покажи ги твоите сопствени позитивни чувства кон детето затоа што си со него.
3. Повремено откри ги вашите ненаставнички страни.
4. Разговарај дека ти се интересираш за добрата состојба на децата.

Биди позитивен

1. Направи забелешки при читањето на Гордоновиот модел
2. Обиди се да направиш повеќе позитивни отколку негативни забелешки
3. Научи како да ги промениш негативните забелешки во позитивните.
4. Обиди се да прифатиш генерално оптимистички поглед на живот.

Развој на очекувања

1. Често кажувај дека очекуваш од детето напредок.
2. Промени ги сите негативни коментари од детето во позитивни.
3. Редовно награди го трудот на детето.
4. Повремено обиди се да му дадеш на детето одговорни задачи.

Одржување на самовербата од страна на наставниците и родителите

Сфаќање на стрес

Стресот е најдобро дефиниран од страна на Мек Грет (McGrath, 1970) според кој стресот е перципирана значителна нерамнотежа меѓу барањето и способноста да се одговори на барањето... со перципирани и несакани консеквенци. Ова значи дека стресот се јавува кога човек се чувствува дека не е способен да одговори јасно на барањата што му се наметнуваат и најчесто ги избегнува. Постојат многубројни студии во текот на годините кои што се однесуваат на стресот и неговите ефекти. Најголем број автори кои го проучуваат овој проблем би се сложиле дека ова може да се доживее низ две димензии: физичка и психолошка. Реакциите на автономниот нервен систем на стресните ситуации Канон (Cannon, 1929, според Goldstein, 2011) ги нарекува реакци-

ја на борба – бегане. Како одговор на заканувачката ситуација или стресот, реакцијата на борба – бегане му овозможува на организмот соочување, придвижување на менталните и телесните способности. Стресот обично почнува со психолошките симптоми. Тој може да почне како ментален стрес кој евентуално ќе прерасне во физички стрес, така што лицето не само што се чувствува ментално истрошено, туку тоа е и физички истрошено.

Луѓето се разликуваат во нивниот капацитет во справувањето со стресните состојби во текот на животот. Најверојатно најмногу луѓе учат да се справуваат добро во многу потенцијални стресни ситуации без дури да го достигнат степенот на ментална и физичка истоштеност. Како и да е, секое лице ја поседува својата точка на прекршување и ова доаѓа порано или подоцна. Тоа значи дека најмногу лица на почетокот го одрекуваат нивниот стрес, но тоа не значи дека емоционалната стресна ситуација исчезнала. Се подразбира дека стресот е постепен процес и кумулативен. Тоа се јавува кога серија од стресни ситуации го достигнуваат својот врв без која било од нив да е надмината. Психоаналитичарите би рекле дека ако стресното доживување се репресира и сега е во несвесна состојба, тој и понатаму е активен. Дури секоја потенцијално стресна ситуација е непозната и препознатлива во однос што е тоа и со што и како влијае, стресот може да ескалира и да резултира во серија од несакани емоции кои ултимативно можат да бараат лицето да побара професионална помош.

Нивоа на стрес

Постојат неколку нивоа на стрес. Повеќето луѓе се справуваат добро со стресните состојби во нивниот живот. Исто така наставниците и родителите кои се грижат за дислексични деца најверојатно добро се справуваат, без непотребно оптоварување. Тие не го покажуваат стресот до степен кој бара професионална помош. За среќа, само малку од луѓето кои го доживуваат стресот резултираат со ментална и физичка истрошеност. Тоа е кога стресот е јак и предизвикува истоштеност што ќе го принуди да побара професионална помош (McGrath, 1970).

Најмногу родители кога ќе добијат информација дека нивните деца се дислексични се загрижени, но ова не значи дека тие неопходно ќе страдаат од стресот. Нивните грижи често лесно се ублажуваат по дискусијата со наставниците и уверувањето дека нивните деца добиваат соодветна помош, и дека тешкотијата има и позитивни страни. Во таа насока се истакнува карактеристич-

ната креативност што ја имаат овие деца и специфичниот пристап во учењето.

Дури ако родителите на децата кои се проценети како дислексични не мора веднаш да почувствуваат стрес, но тие сепак се под ризик. Тие обично поминуваат низ серија од измешани емоции почнувајќи со чувството на загриженост, потоа чувството на разочараност обично го следи ова чувство на загриженост. Ова е поради тоа што најмногу родители се идентификуваат со нивните деца. Кога нивните деца ќе доживеат неуспех, тие се чувствуваат неуспешни. Поради тоа многу родители често стануваат лути или иритирани. Токму програмите за самопомош се насочени на овие лица.

Прашалник за стрес

Следниот прашалник (Lawrence, 2009) е обично средство за помош во проценка за степенот на стресот. Означи ги следните прашања со: да/не/не знам.

1. Во текот на минатата недела дали вие често се чувствувате навреден или лошо расположен од невидливи причини.
2. Сте имале тешкотија во прифаќање на каква било критика.
3. Ретко се смеете на нешто.
4. Сте биле загрижени поради неизвршување на некои дадени задачи.
5. Откривате дека вие не може да соработувате со некое лице.
6. Не сте биле во состојба да кажете „не“ на некого.
7. Се чувствувате многу неспособни да го водите животот онака како што сакате да го водите.
8. Не успевате да добиете награда од никој.
9. Лежите будни ноќе мислејќи на проблемите.
10. Загрижени сте за личните финансии.
11. Немате време за вашето хоби.
12. Не сте во состојба да изведувате вежби.
13. Сметате дека е невозможно да седите не работејќи ништо.
14. Јадете, пиете или пушите повеќе отколку обично.
15. Доживувате главоболка или други физички болки.

16. Тешко станувате од кревет наутро.
17. Заборавате да завршите важна задача.
18. Се чувствувате разочарани во вашето работење.

Се даваат 2 поени за секој одговорено прашање со да, 1 поен за одговор не знам и 0 поени за одговарање не.

Клуч:

0-18 многу релаксирани

18-42 треба да ги преформулирате своите цели (приоритети)

42-72 вие сте под стрес и можеби треба да побарате помош

Стратегии за самопомош

Како што изјавивме претходно, не секој со знаците на стрес ја чувствува потребата да побара професионална помош. Во секој случај многу лица најпрво би се обиделе со методот на самопомош во справувањето. Презентираните стратегии се базирани на истражување и се користат успешно од страна на стручњаци во клиничката практика. Клучот на стрес-менаџментот лежи во учењето како да ги смениш негативните мисли во многу позитивни. Кога ова ќе се направи успешно, негативните емоции евентуално ќе се сменат во позитивни емоции. Според тоа како и сите други работи кои водат кон постигање промени нема да се јават без одреден напор. Следните стратегии се основни за наставници и родители при користење на самопомош.

Рационално-емоционална терапија

Постојат многу методи за самопомош цитирани во литературата, но предложен метод кој поседува истражувачка основа е познат како рационална емотивна терапија (РЕТ). Современо популарната когнитивно бихејвиорална терапија е заснована на РЕТ. Овој метод го поседува своето потекло во трудовите на Алберт Елис (Ellis, 1979), њујоршки психолог кој е заснован на принципот дека нашите емоции се обично условени од нашето мислење. На пример, ние може да кажеме „она дете ме направи лут“ кога, во основа, тоа не е детето кое нас нè прави лути. Ние се правиме себеси лути покрај другото кога ние го интерпретираме детското поведение. Втор пример може да биде начинот како двајца различни луѓе реагираат на иста ситуација. На пример, погледот на змија може да се доживее со задоволство и благонак-

лоност кога за него се интересира лице кое е вработено во зоолошка градина. Човек кој никогаш не видел вистинска змија порано може да реагира со страв. Како и да е човекот реагира емоционално на специфична ситуација при што секогаш постои некое мислење или интерпретација за тоа.

Постојат пет степени на типичен РЕТ-програма, кои често се однесуваат на А, Б, В, Г пристапи. Петте степени се:

1. Да се идентификува *активирачкиот* извор на стресот (А);
2. Анализирање на *верувањето* дека тоа е придружено со емоциите (Б);
3. Идентифицирање на емоционалните *последници* од мислењето (В);
4. Логички *оспори* го размислувањето (Г);
5. Искуси ги *ефектите* од мисловните солуции (Д)

Следниот пример на РЕТ е илустриран од ситуации во реалниот живот кој вклучува наставник под стрес:

1. **Активирачки** настан – детето има тешкотии учејќи да чита
2. Верување – ова дете никогаш нема да научи да чита. Јас мора да сум лош наставник.
3. Последници – Јас се чувствувам многу депресивен. Јас се прашувам каде сум згрешил.
4. Оспорување. Каде е податокот дека дислексичните деца никогаш не научуваат да читаат? Не постои податок дека јас сум лош наставник штом другите деца во мојот клас постигнуваат прогрес. Каде е податокот дека јас некаде сум згрешил? Не постои логичка евиденција за моите изјави; Според тоа јас сум ирационален. Ова е податок дека јас сум добар наставник.
5. Ефект. Децата обично учат да читаат тогаш кога нивните тешкотии се идентификувани. Јас морам да побарам психолошка процена за да се идентификува зошто ова дете има тешкотии. Ова претставува логичко оспорување дека мислењето е основа за пристапот на РЕТ. Сето тоа е многу лесно за да станеме иритирани во нашето мислење кога сме под емоции.

Креативно визуализирање и релаксација

РЕТ-стратегијата може да биде надополнета со креативна визуализација и вежби за релаксација. Постојат две нивоа во овој процес и секој може да се практикува одвоено или сукцесивно во зависност од дозволеното време.

Прво ниво

Релаксација

Во литературата постојат стотици начини за релаксирање. Еден од нив кој следува подолу е препорачан дека се применува успешно во практиката на авторите.

1. Седни удобно во столот
2. Соблечи ги твоите чевли
3. Раздвижи ги нозете и рацете вртејќи кругови
4. Фиксирај го твојот поглед на една точка на ѕидот над нормалното ниво на очите

Затвори ги твоите очи штом ќе почувствуваш дека се растегаат, дозволувајќи твојата глава да падне до твоите гради. Мисли за секој од твоите мускули и зглобови во движење и одморање, почни со твоите прсти и активирај го телото. Нозете, задникот, рамената, градите, стомакот, вратот, лицето па дури и твојот јазик и твојата уста би требало да бидат релаксирани. Кога твоето тело ќе се почувствува перфектно опуштено или релаксирано, набљудувај го твоето дишење и забележи колку е тоа правилно. Дишењето е природно и е надвор од вашата свесна контрола.

1. Направи го дишењето природно на ниво како што сакаш, не го форсирај дишењето.
2. Набљудувај го секое вдишување или издишување како се одвива, забележи како абдоменот се крева и се спушта.
3. Изговори го зборот релакс после секое издишување.
4. Продолжи да дишеш и да кажуваш „релаксирај се“ најмалку 10 пати додека свеста и телото не постигнат перфектна релаксација

Второ ниво

Креативна визуализација

Кога два настана се регуларно поврзани заедно, појавувањето на едниот ќе нè потсети на другиот. Ова е познато како класично условување. Стресниот настан е обично условен или проследен со анксиозност или тензија. Целта на ова ниво е да ги преврти условувањата и така да го разуслови стресниот настан (Lawtence, 2009).

Креативниот визуализаторски процес вклучува следење на стресните случки со релаксација. Стресот и релаксацијата се некомпатибилни чувства. Стресниот настан е визуализиран во текот на релаксацијата. Важно е да се нагласи дека би требало да се помине многу време на доживувањата на визуализација и релаксација отколку времето поминато на стресниот настан. Избраниот релаксирачки настан треба да биде сцена каде што вие знаете дека секогаш сте релаксирани. Сцената може да биде во минатото или во сегашноста. Овој процес треба да се практикува редовно еднаш дневно, сè додека не се доживее опуштање и стресните ситуации ќе го изгубат својот интензитет. Степените на овој процес се наведени подолу (Lawtence, 2009):

Фокусирање на релаксирачка положба 5 минути, преживувајќи го видот слухот и мирисот.

Бавно воведувајќи ја стресната положба со која се обидуваат да се справите. Не посветувајте се на оваа состојба повеќе од неколку секунди.

Врати се кон релаксирачката сцена во следните 5 минути пред да се фокусираш на неколкуте секунди од стресниот настан повторно.

Повторувај ја процедурата сè додека не се почувствуваш сосема релаксиран во двете сцени, фокусирајќи се сега подолго на она што би било помалку стресна сцена. Изврши заклучок низ фокусирањето во понатамошните 5 минути.

Карактеристики на високата самоверба

Некои луѓе секогаш се склони да имаат контрола над нивниот живот без разлика каков стрес тие може да доживеат. Ако се подложат на стресни ситуации, тие обично се справуваат без непотребно емоционално вознемирување. Тие секогаш изгледаат дека се сигурни, тие се обично популарни и создаваат лесно при-

јателства. Ова претставува поведение кај лица со висока самодовверба. Овие истражувања на карактеристиките на луѓето со висока самодовверба им служат во подготвување на програми за зголемување на самодовербата кај луѓето со ниска самодовверба (Fild, 2006). Истражувањата константно покажуваат дека лицата кои поседуваат висок степен на самодовверба поседуваат три главни карактеристики: емпатија, прифаќање и оригиналност. Секој од овие термини се објаснети подолу.

Емпатија

Емпатијата значи способност да чувствуваш што другото лице чувствува и да си во можност да комуницираш со него. Ова е слично со рефлексивното слушање како што е опишано во претходното поглавје. Тоа подразбира способност да ги слушаш чувствата на другите луѓе така добро како нивните зборови. Така другата личност не само што се чувствува вреднувана туку и развива доверба. На пример, едно дете може да каже: „Јас имав лош ден на училиште“ и потоа да седне мирно и да изгледа нажалено. Наставникот или родителот кој немаат емпатија можат да му одговорат: „Тоа е многу лошо, расположи се и дојди на чај“. Наставникот и родителот кои покажуваат емпатија повеќе би рекле: „Ти звучиш лошо, мора да ти бил лош денот, кажи ми што се случило“. Емпатичното лице одговара на сите понатамошни реакции на детето сè додека детето не се почувствува разбрано. Конверзацијата би продолжила сè додека детето не се почувствува поддржано.

Прифаќање

Прифаќањето значи да бидеш тотално прифатен од луѓето без морална осуда на него. Наставниците и родителите можат оправдано реагираат на однесувањето на детето кое е изразено дисруптивно и кое не може да се игнорира. Понекогаш детското однесување може да биде толку непристојно што е тешко да се реагира кон него позитивно. Како и да е сè уште е можно да се прифати детето иако не се прифаќа поведението. Клучот на овој став е способноста да се оддели детето кое е сакано од несаканото поведение. Ова значи да се користи Гордоновиот модел презентираан во претходното поглавје.

Оригиналност

Оригиналноста значи да бидеш способен, „да бидеш свој“ и да не носиш маска која Карл Јунг ја нарекува „персона“ (Law-

gence, 2009). Сите имаме одреден степен на резерва во односот со другите луѓе, но некои луѓе ја кријат нивната вистинска личност со многу силна маска која никогаш не ви дозволува да го запознаете. Најмногу наставници и родители се наклонети да бидат свои во сигурната семејна средина, но некои лица се чувствуваат така несигурно што се наклонети да ја скријат личноста. Некои луѓе ја скриваат личноста преку идентификација со нивната професија, до степен да тие стануваат стереотипни и ја реализираат нивната официјална улога и надвор од нивната работна средина. Пример за ова е кога другите бараат од лицето да биде „типичен полицаец“ или „типичен наставник“. Ним им недостига природната спонтаност и затоа имаат тешкотија во односите со другите луѓе на хумано ниво. Ако ова оди кон екстремност, тие никогаш не се способни да ја покажат својата хумана страна што нема да биде само бариера во комуникацијата, но исто така таа е и ментално нездраво. Тоа може да води кон невротични болести така што тие може да се отсечени од нивните инстинктивни и природни страни. Во најголем број случаи тоа ќе резултира со ниска самодоверба. Наставниците и родителите што ги немаат овие квалитети на оригиналност може да направат децата да се чувствуваат несигурно и тоа е првиот чекор кон намалување на детската самодоверба.

Наставниците и родителите кои чувствуваат дека им е потребно да ја зголемат нивната самодоверба треба да проценат во кој степен ги поседуваат овие карактеристики. Тие можат исто така да се унапредат во вклучување во специјални активности во практикување на овие квалитети. Постојат неколку програми познати во литературата чија смисла е да се развијат овие карактеристики, обично дизајнирани за мали групи на учесници (Lawrence, 2009).

Говорот на телото

Една од најфасцинантните теми поврзани со засилувањето на самодовербата е говорот на телото или невербалното однесување (Fild, 2006). Луѓето со висока самодоверба не се само сигурни од внатре туку обично и така изгледаат. Нивниот целосен говор на телото ја покажува нивната самодоверба. Нивниот физички став и експресиите со лицето се релаксирани; нивниот тон на гласот е добро модулиран и смирен, и тие ве гледаат право во очите кога зборуваат со вас.

Другите луѓе обично реагираат позитивно кон оние чиј говор на телото искажува самодоверба. Истражувањата покажуваат дека ние настојуваме да ги просудуваме другите луѓе не за она што тие го кажуваат туку и според тоа како изгледаат. Изгледа дека разговорот со телото е посебно важен на првата средба со некого. Другото лице се проценува во насока на тоа дали ќе биде сакано и дали ќе му веруваме според пораките на невербалното однесување. Значи првата импресија се задржува. Експериментите покажуваат дека учениците забележувале како предавањата изгледале, што носеле наставниците, и звукот на гласот повеќе отколку содржината на предавањето (Argyle, 1994).

3. СТРАТЕГИИ ЗА РАЗВОЈ НА САМОДОВЕРБА

• **Признание**

Признанието треба да биде дадено за некоја задача која детето ја завршило, не нешто во коешто детето успеало. За родителите може да биде важно да ги сменат нивните перцепции за успех, но истовремено да имаат на ум дека детето има некои способности кои сè уште не ги демонстрира. За родителите може да биде фрустрирачки доколку децата побавно напредуваат. Ова може да биде дискутирано од страна на родителите и наставниците.

• *Избегнување на споредба со други деца*

Многу е важно родителите да не ги споредуваат своите со други деца. Децата напредуваат со различни стапки и на различни начини.

• *Охрабрете врски*

Охрабрете го дислексичното дете да развива врнички пријателства и да стане член на клубови надвор од училиштето. Многу деца со СТУ ја зголемуваат својата самодоверба преку активности надвор од училиштето.

• *Ограничување на времето за домашна работа*

Обидете се да го ограничите времето поминато за домашна работа - ако децата поминуваат премногу време на домашните работи може да биде мудро да се дискутира ова прашање на родителските средби.

- *Обидете се да му помогнете на детето да развие сопствен стил на учење*

Обидете се да откриете кој е стилот на учење на детето. Стиловите може да бидат визуелни, аудитивни, кинестетички или тактилни, но срединските фактори како што се: звуци, светло, време во денот, па дури и местото на седење може да направат разлика.

Фактори кои треба да се земат предвид се:

- средина (звук, светлина, температура, ентериер);
- емоции (мотивација, истрајност, одговорност, структура);
- социолошки фактори (самостојно учење, парови, врници, учење во тим, учење со возрасен);
- физиолошки фактори (преференции за перципирање, внес на храна и пијалак, време во денот, мобилност);
- психолошки фактори (глобални или аналитички преференции, импулсивност или рефлексивност).

- **Мапи**

Мапите може да бидат корисни за децата со СТУ. Тие се индивидуално скроени и нечија друга мапа не мора да има исто значење за секој ученик. Сепак е важно децата да си создадат свои сопствени мапи, со цел да си помогнат во процесот на разбирање на клучни концепти и задржувањето и присетувањето на факти. Мапите може исто така да бидат алатка за учење како и алатка за ретенција на информации.

- **Воведете игри**

Игрите може да бидат забавен и ефективен начин за учење на читањето. Иако постојат голем број комерцијални игри, родителите може да користат активности од типот на монопол и слично со цел да му помогнат на детето да се запознава со различни зборови и генерално со процесот на читање.

4. СТРАТЕГИИ ЗА РАБОТА СО РОДИТЕЛИТЕ НА ДЕЦАТА СО ПРОБЛЕМИ ВО УЧЕЊЕТО

Како да помогнат родителите

- Издвои посебно време и место секој ден за читање
- Бидете сигурни дека книгата не е премногу тешка.
- Загрејте се за текстот со дискутирање на насловот и сликите на насловната страница. Да дискутираат заедно што може да се очекува во книгата.
- Споделете ја книгата со детето дозволувајќи му помалку да чита, колку што му е згодно.
- Ако сака да прочита некоја приказна која веќе ја читал (и му била интересна).
- Дозволете му на детето да го истакне секој збор што ќе го прочита.
- Постапувајте прашања за приказната и за тоа што може да се случи.
- Кога го слушате вашето дете како чита не заборавете да го наградувате.

Запомнете читањето мора да **Е ЗАБАВНО** и за двајцата – во спротивно тоа нема да се повтори.

Наставниците може да креираат неверојатна поддршка ако:

- Ги слушаат чувствата на децата. Анксиозноста, лутината и депресијата се секојдневно друштво за децата со СТУ. Каков и да е нивниот проблем со јазикот секогаш им прави тешкотии да ги изразат своите чувства. Затоа возрасните треба да им помогнат да научат да зборуваат за нивните чувства. Да се наградува трудот, а не „продуктот“. За учениците со СТУ оценките се помалку важни од прогресот.
- Кога ќе покажат неприфатливо однесување, не го обесхрабрувајте детето со СТУ. Зборовите како „мрзлив“ или „непоправлив“ може сериозно да влијае на негативната слика за себе кај детето.
- Да им се помогне на учениците реално да ги постават нивните цели. Многу од нив поставуваат перфекционистички и недостижни цели. Со тоа што наставниците ќе им по-

могат на децата да постават достижни цели, наставниците може да го променат магичниот круг на грешки.

Уште поважно е тоа што на детето му е потребно родителите и наставниците да го препознаат неговиот/нејзиниот напредок во учењето и заедно да се радуваат на успехот. Меѓутоа за да се постигне тоа потребно е детето да постигне успех во некоја област од неговиот живот. Во некои случаи постигнувањата се очигледни и самодовербата е зачувана со докажувањето во областите како што се на пример: атлетиката, механиката, глумата, ликовната и музичката уметност. Сепак, постигнувањата на детето со СТУ се посуптилни и помалку очигледни отколку на другите деца.

- *Завршување на сопствените обврски*

Родителите треба да имаат место во која ќе ги чуваат сите важни документи (како што се копии од евалуации, работни тетратки и белешки од поминатите состаноци). Оваа практика ќе им овозможи лесен пристап до информации на средбите, а ќе биде и добар потсетник кога децата преминуваат во некое ново училиште или кога родителите се консултираат со некој надворешен соработник (професионалец).

Родителите треба да се запознаат со легислативата, односно оние закони и правилници кои се однесуваат на образованието на децата со попреченост. Законски, децата имаат право на бесплатно образование.

Родителите треба да ги разберат резултатите од тестирањето на нивното дете. Ако е потребно, тие треба да најдат некое лице кое би им ги објаснило резултатите. На ваков начин тие би имале јасна слика за силните и слабите страни на нивното дете како и за препораките за постигнување на успех.

Родителите треба да се информираат за попреченоста на нивното дете преку читање, дискусии со професионалци и родители и присуство на конференции. Знаењата во областа на тешкотијата и правата на лицата со попреченост често се менуваат. Поради оваа причина, информираноста на родителите им овозможува да го зголемат сопственото знаење и да го употребат како предност за нивните деца.

Родителите треба да внимаваат на некои нови и идеи или производи кои ветуваат дека ќе ја излечат состојбата. Само на ваков начин тие ќе имаат разумни очекувања од училиштето. Мето-

ди кои се развиени врз основа на истражувања и материјали кои се користат од обучени професионалци се најефективните средства за помош на дете со СТУ.

Родителите треба да ги знаат целите на ИОП на нивното дете. Доколку се запознаени со нив, тие ќе имаат можност да знаат дали се работи на овие цели.

- *Употреба на позитивна комуникација*

Понекогаш постои тенка линија меѓу залагање за своето дете и нападно однесување. Родителите секогаш треба да прашаат што е соодветно за нивното дете. Треба да избегнуваат барања и тие да бидат неразумни. Треба да избираат зборови внимателно и да избегнуваат антагонизам. Многу барања може да бидат срочени на таков начин што би повикувале на дискусија, а не на одбивање.

Родителите треба да создаваат добар работен однос. Тие треба да се гледаат себеси како дел од тимот. Сепак тие бараат од наставниците да работат повеќе со нивните деца. Родителите треба да ја понудат својата помош и соработка. Членовите на тимот најверојатно би работеле поубаво со родителите ако се чувствуваат поддржани и ценети.

Комуникацијата меѓу наставниците и родителите треба да почне рано во училишната година и треба да продолжи на таков начин во текот на целата година. Алатките за комуникација кои се развиени од училиштето треба да бидат користени од родителите (домашни задачи, оценки ставени онлајн, веб-страници на наставниците и

e-mail (електронска-пошта). Секогаш треба да се води евиденција за бројот на обиди потребни да се добие училиштето и членови на училишниот одбор. Доколку некое од овие лица е недостапно, за ова треба да се извести директорот.

VI ЛИТЕРАТУРА

- AHONEN, T., KOOISTRA, L., VIHOLAINEN, H., & CANTELL, M. (2004). Developmental motor learning disability. A neuropsychological approach. In D. Dewey & D. Tupper Eds.) *Developmental motor disorders. A neuropsychological perspective* (pp. 265-290). New York, NY: Te Guildford Press.
- ALLCOCK, P. (2001). *Testing handwriting speed*. Evesham: Patoss. Retrieved from: www.patoss-dyslexia.org
- ARGYLE, M., (1994) *The psychology of interpersonal behavior*. Harmondsworth: Penguin.
- BANDURA, A., (1970) *Principles of Behavior Modification*. London: Holt, Rinehart & Winston.
- BEERY, K.E., BUKTENICA, N.A. AND BEERY, N.A. (2004) *Beery Buktenica Visual Motor Integration Test*. Retrieved from: Ann Arbor Publishers; www.annarbor.co.uk
- BOWENS, A., SMITH, I. (1999). Childhood dyspraxia: some issues for the NHS. *Nuffield Portfolio Programme Report No: 2* Leeds, Nuffield Institute for Health.
- BRADLEY, L., & BRYANT, P. E. (1983). Categorising sounds and learning to read: A causal explanation. *Nature*, 301, 419-421.
- BRAKUS, R. (2003). *Razvojne disleksije i disgrafije*. Beograd: Zadužbina Andrejević.
- CRITCHLEY, M., CRITCHLEY, E.A. (1978). *Dyslexic Defined*. London: Medical Books.
- CROMBIE, M. (2002). *Dyslexia: A New Dawn*. Unpublished PhD thesis. University of Strathclyde, Glasgow.
- CROMBIE, M. A. (2000). Dyslexia and the Learning of a Foreign Language in School: Where Are We Going? *Dyslexia*, 6, pp 112-123.
- DENCKLA, M.B. (1977). Minimal brain dysfunction and dyslexia: Beyond diagnosis by exclusion. In M.E. Blaw, I. Rapin, & M. Kin-

- sbourne (Eds.), *Topics in child neurology*. New York: Spectrum.
- DENCKLA, M.B. (1979). Childhood learning disabilities. In K.M. Heilman & E. Valenstein (Eds.), *Clinical neuropsychology*. New York: Oxford University Press.
- DENCKLA, M.B., RUDEL, R.G., & BROMAN, M. (1981). Tests that discriminate between dyslexic and other learning disabled boys. *Brain and Language*, 13, 118–129.
- EDUCATIONAL ASSESSMENT UNIT, University of Edinburgh (2000) *The Edinburg Reading Test 1- 4*. Edinburgh: Hodder Education.
- EHRI, L.C., & WILCE, L.S. (1979). Does word training increase or decrease interference in a Stroop task? *Journal of Experimental Child Psychology*, 27, 252–364.
- EHRI, L.C., & WILCE, L.S. (1983). Development of word identification speed in skilled and less skilled beginning readers. *Journal of Educational Psychology*, 75, 3–18.
- ELLIOTT, C. D. (1997). 'The Differential Ability Scales'. In D. P. Flanagan, J. L. Genshaft and P. L. Harrison (Eds), *Contemporary Intellectual Assessment: Theories, Tests, Issues* (pp. 183-208). New York: Guilford Press.
- ELLIOTT, C. D., SMITH, P. AND MCCULLOCH, K. (1996). *British Ability Scales Second Edition (BAS II). Administration and Scoring Manual*. London: Nelson.
- ELLIS, A., (1979) *Theoretical and Empirical Foundations of Rational Emotive Therapy*. , CA: Brooks/Cole.
- EYSENCK, H., (1980) *Psychology is About People*. Narmondsworth: Penguin.
- FARELL, M. (2012). *The effective teacher's guide to Dyslexia about other learning difficulties (learning disabilities)*. Wiltshire: Routledge.
- FILD, L., (2006) *60 saveta za sticanje samopoštovanja*. Novi Sad LIB DOO.
- FONTANA, D., (1981) *Psychology for teachers*. London: Macmillan Press.
- FREDERICKSON, N.L., & FRITH, U (1998). Identifying dyslexia in bilingual children: A phonological approach with Inner London Sylheti speakers. *DYSLEXIA*, 4, 119-131.

- FREDRICKSON, N., FRITH, U., & REASON, R. (1997), *Phonological Assessment Battery Standardised Edition*. London: NFER-Nelson.
- GILMORE, J.V., & GILMORE, E.C. (1968). *Gilmore Oral Reading Test*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- GODFREY, J.J., SYRDAL-LASKY, A.K., MILLAY, K.K., & KNOX, C.M. (1981). Performance of dyslexic children on speech perception tests. *Journal of Experimental Child Psychology*, 32, 401–424.
- GOLDSTEIN, D.S. (2011) Adrenal responses to stress, *Journal List HHS Public Access*, PMC3056281
- GOLUBOVIĆ, S. (2000) *Disleksija*. Beograd: Univerzitetska štampa.
- GORDON, T., (1974a) *Parent Effectiveness Training*. New York: Wuden.
- GORDON, T., (1974b) *Teacher Effectiveness Training*. New York: Wuden.
- GREENE, J. & MOATS, L. (1995). *Critical components in the clinical identification of dyslexia*. Baltimore, MD: International Dyslexia Association.
- INTERNATIONAL DYSLEXIA ASSOCIATION. (2008). *Just the facts: Definition of dyslexia*. Retrieved July 3, 2009, from www.interdys.org/ewebeditpro5/upload/Definition_Fact_Sheet_3_-10_-08.pdf
- LAZAR, I., & DARLINGTON, R. (Eds.). (1982). Lasting effects of early education: A report from the Consortium for Longitudinal Studies. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 47 (2-3, Serial No. 195).
- LAWRENCE, D., (2009) *Understanding Dyslexia*. A Guide for teachers and Parents. Berkshire: Open University Press McGraw-Hill House.
- LEVINE, M.D. (1987) *Developmental Variation and Learning Disorders*, Cambridge, MA: Educators Publishing Service
- LEVINE, M.D. (1993) "Bridges". Keynote Address at Learning Disability Association State Conference in San Francisco, CA.
- LEVINE, M.D. (1998). *Developmental variation and learning disorders*. Cambridge: Educators Publishing Service. 2nd ed.
- LINDELFELD, G., (2003) *Samopouzdana deca*, Beograd, Plato.

- LYON, G.R. (1998). *Overview of Reading and Literacy Initiatives*. Washington, D.C. National Institute of Child Health and Human Development.
- LYON, G.R., FLETCHER, J.M, SHAYWITZ, S.E., SHAYWITZ, B.A., TORGENSEN, J.K., & WOOD, F.B. (2001). Rethinking learning disabilities. In C.E. Finn, Jr., R.A. J. Rotherham, & C.R. Hokanson, Jr. (Eds.). *Rethinking special education for a new century* (pp. 259-287). Washington, DC: Thomas B. Fordham Foundation and Progressive Policy Institute.
- LYON, G. R. (1996). The state of research. In S. Cramer & W. Ellis (eds.), *Learning disabilities: Lifelong issues* (pp. 3-61). Baltimore: Brookes.
- КОСТИЌ, Ѓ., ВЛАДИСАВЉЕВИЌ, С., & ПОПОВИЌ, М. (1983). *Тестови за испитување на говорот и јазикот*. Белград: Завод за издавање на учебници и наставни средства.
- MC GRATH, J. E. (1970) *Social and Psychological Factors of Stress*. New York: Holt, Rinehart & Winston
- MILLER-GURON, L. (1999). *Word chains: A word reading test for all ages*. Windsor, England: NFER-Nelson.
- M.W. LOVETT (1986). Sentential structure and the perceptual spans of two samples of disabled readers. *Journal of Psycholinguistic Research*, 15(2), 153-175.
- M.W. LOVETT (1987). A developmental approach to reading disability: Accuracy and speed criteria of normal and deficient reading skill. *Child Development*, 58, 234-60.
- NEALE M. D., WHETTON C., CASPALL L., MCCULLOCH K. (1997). *Neale Analysis of Reading Ability-Revised. Manual for psychological services*. Windsor: Whurr
- PORTWOOD, M. (1996) *Motor Skills Screening (7 year old and adult) in Developmental Dyspraxia*. London: David Fulton Publishers. Retrieved from: www.fultonpublishers.co.uk
- POWELL D, STAINTHORP R, STUART M, GARWOOD H, QUINLAN P (September 2007). "An experimental comparison between rival theories of rapid automatized naming performance and its relationship to reading". *J Exp Child Psychol*. 98 (1): 46-68.
- REED, M. (1995) Handout from Learning Disability Workshop at the University of North Carolina at Chapel Hill.

- REID, G. (2003). *Dyslexia: A Practitioner's Handbook*, third edn. Chichester: Wiley.
- REID, G. (2009). *Dyslexia: A Practitioners Handbook*, fourth edn. Chichester: Wiley-Blackwell.
- REID, G. (2011). *Dyslexia*. London: Continuum.
- RICHARDS, R. G. (1999) The Source of Dyslexia and Dysgraphia, *LinguSystems*.
- RIEF, S., STERN, S. (2010). *The Dyslexia Checklist*. San Francisco: Jossey-Bass.
- RIPLEY, K., DAINES, B., BARRETT, J. (1997). *Dyspraxia. A Guide for Teachers and Parents*. David Fulton Publishers, London.
- RUST, J. GOLOMBOK, S. AND TRICKEY, G. (1993). *Wechsler Objective Reading Dimension*. London : Psychological Corp
- SELIGMAN, M., (1991) *Learned Optimism*. London: Random House.
- SNOWLING, M. (1981). Phonemic deficits in developmental dyslexia. *Psychological Research*, 43, 219–234.
- STANOVICH, K.E. (1980). Toward an interactive-compensatory model of individual differences in the development of reading fluency. *Reading Research Quarterly*, 16, 32–71.
- SCHUMAKER, J.B., NOLAN, S.B. AND DESHLER, D.D. (1985) *Error Monitoring Strategies: Instructor's Manual*. Lawrence, KS: University of Kansas Institute for Research in learning Disabilities
- TALLAL, P., MILLER, S.L., BEDI, G., WANG, X., NAGARAJAN, S., SCHREINER, C., JENKINS, W.M., MERZENICH, M.M. (1998). Language comprehension in language-learning impaired children improved with acoustically modified speech, in M.E. Hertzig & E.A. Farber (Eds.) *Annual Progress in Child Psychiatry and Child Development 1997*, Brunner/Mazel, Inc., Bristol, PA.
- TORGESON, J. K., WAGNER, R. K., & RASHOTTE, C. A. (1999). *Test of word reading efficiency*. Austin, TX: Pro-Ed.
- TURNER, M. (1995). Assessing reading: layers and levels. *Dyslexia Reviews*, 7 (1), 15-19.
- TURNER, M. (1997). *Psychological Assessment of Dyslexia*. London: Whurr.

- ЧОРДИЌ, А., & БОЈАНИН, С. (1981). *Општа дефектолошка дијагностика*. Белград: Завод за уџбенике и наставне помагала.
- WAGNER, R.K., TORGESEN, J.K., RASHOTTE, C.A., (1999). *Comprehensive Test of Phonological Processing* (CTOPP). Austin, TX: Pro-Ed
- WIEDERHOLT, J.L., & BRYANT, B.R. (2012). *Gray oral reading tests – fifth edition*. Austin, TX: ProEd.
- WILKINSON, G.S. (1993). *Wide Range Achievement Test—Revised*. Wilmington, DE: Jastak Associates.
- WILKINS, A.J. , JEANES, R.J., PUMFREY, P.D. AND LASKIER, M. (1996). Rate of Reading Test: its reliability, and its validity in the assessment of the effects of coloured overlays. *Ophthalmic and Physiological Optics*, 16, 491-497.
- VIDOVIĆ, V., RIJAVEC, M., VLAHOVIĆ-STETIĆ, V., MILJKOVIĆ, D. (2003) *Psihologija obrazovanja. Zagreb: IEP-VERN.*
- VLADISAVLJEVIC, S. (1991). *Disleksija i disgrafija*. Beograd: Zavod za udzbenike i nastavna sredstva.
- WILSON, P. H., & MCKENZIE, B. E. (1998). Information processing deficits associated with developmental coordination disorder: A meta-analysis of research findings. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 39, 829-840.
- WOLF, MARYANNE; BOWERS, PATRICIA GREIG (1999). "The double-deficit hypothesis for the developmental dyslexias.". *Journal of Educational Psychology*. 91 (3): 415–438.
- WOLF, M. & O'BRIEN, B. (2001). On issues of time, fluency, and intervention. In A. Fawcett & R. Nicolson (Eds.), *Dyslexia: Theory and Best Practice*, (pp. 124-140). London: Whurr Publishers.
- ZAREVSKI, P., (1995). *Psihologija pamćenja i učenja*, Jastrebarsko, Naklada Slap
- [http://www.ldonline.org/article/19296/Емоционални аспекти \(Користени материјали од International Dyslexia Association \(IDA\) и Dr. Michael Ryan](http://www.ldonline.org/article/19296/Емоционални аспекти (Користени материјали од International Dyslexia Association (IDA) и Dr. Michael Ryan)

VII

АНЕКС 1 – ИНДЕКС ЗА ИНТЕРАКТИВЕН ОПСЕРВАЦИСКИ НАЧИН НА ПРОЦЕНА (GIVEN&REID, 1999)

Емоционален аспект

МОТИВАЦИЈА

- ➔ кои теми, задачи и активности му се интересни на детето?
- ➔ на кои теми детето зборува со самоверба?
- ➔ какво поттикнување и давање траги се потребни за да се зголеми мотивацијата?
- ➔ кој вид на поттик го мотивира детето - можности за водење, работа со други, златна ѕвезда, слободно време, физичка активност итн.?
- ➔ дали детето работи заради интерес за учење или за да задоволи некој друг - родители, наставници, пријатели?

ОПСТОЈУВАЊЕ

- ➔ дали детето останува на задачата додека не ја заврши без паузи?
- ➔ дали му се потребни чести паузи кога работи на тешки задачи?
- ➔ каков е квалитетот на работата на детето со и без паузи?

ОДГОВОРНОСТ

- ➔ до кој степен, детето презема одговорност за неговото/нејзиното учење?
- ➔ дали детето ги припишува успехите на себеси или на други?
- ➔ дали детето ја разбира врската меѓу потрошениот труд и постигнатите резултати?
- ➔ дали детето се приспособува на училишните рутини или најчесто одговара со неконформирање?

СТРУКТУРА

- ➔ дали личниот посед на детето (работна маса, облека, материјали) е добро организиран или оптоварен?
- ➔ како детето реагира кога некој му наметнува организациска структура?
- ➔ кога му се обезбедуваат специфични, детални насоки на завршување на некоја задача, дали детето ги следи или ги заобиколува?

Социјален аспект

ИНТЕРАКЦИЈА

- ➔ дали постои значајна разлика меѓу позитивноста на детето и интеракциите кога работи само, еден на еден, во мала група или во рамките на целото одделение?
- ➔ кога најдобро ја завршува работата - кога работи само, со друго дете или во мала група?
- ➔ дали детето бара одобрување или често да му се проверува работата?

КОМУНИКАЦИЈА

- ➔ дали јазикот на детето е спонтан или има потреба од поттикнување?
- ➔ дали детето сака да раскажува приказни со многу детали?
- ➔ дали детето ги кажува главните работи, а ги притајува деталите?
- ➔ дали детето ги слуша другите кога зборуваат или константно ги прекинува?

Когнитивен аспект

МОДАЛИТЕТ КОЈ СЕ ПРЕФЕРИРА

- ➔ каков тип на инструкции детето најлесно разбира (пишани, усни, визуелни)?
- ➔ дали детето одговара побрзо и полесно на прашања за слушнатите или прочитаните приказни?
- ➔ дали усната комуникација на детето вклучува соодветни варијации во висината, интонацијата и гласноста?

- ➔ во своето слободно време, дали детето црта, гради нешто, пишува, игра спорт или слуша музика?
- ➔ кога работи на компјутерот заради задоволство, дали детето игра игри, бара информации или работи на развивање на своите академски вештини?
- ➔ дали детето пишува забелешки или црта мапи кога дава насоки?
- ➔ кога му се дава низа на опции и се бара од него да го демонстрира своето знаење на некоја тема, која опција ја одбира: цртање, пишување, устен одговор или демонстрирање/глумење?
- ➔ во кои специфични области на учење (при читање, математика, физичко воспитание итн.) е евидентна тензија (грицкање нокти, лошо однесување, фацијална експресија која покажува стрес, ограничен контакт со очи)?

ПОСЛЕДОВАТЕЛНО ИЛИ СИМУЛТАНО УЧЕЊЕ

- ➔ дали детето почнува со чекор број 1, па продолжува по соодветен редослед или има тешкотии при следењето на последователните информации?
- ➔ дали детето преминува од една на друга задача па повторно на првата или останува фокусиран на една тема?
- ➔ дали постои логичен редослед во објаснувањата на детето или неговите мисли „скокаат наоколу“ од една идеја на друга идеја?
- ➔ кога раскажува приказна, дали детето почнува на почетокот и дава конкретен редослед на настани или скока во објаснувањата, ги кажува важните моменти или повеќе зборува како се чувствува во врска со приказната?
- ➔ кога од детето се бара да напише извештај, дали детето бара конкретни насоки или сака да ја слушне само темата?
- ➔ кои видови на задачи ги прави со самодоверба?

ИМПУЛСИВНО ИЛИ РЕФЛЕКТИВНО

- ➔ дали одговорите на детето се брзи и спонтани или одложени и рефлексивни?
- ➔ дали детето се враќа на претходната тема или однесување долго откако сите престанале да зборуваат за тоа?

- ➔ дали детето изгледа дека размислува за претходни настани пред да преземе некоја акција?

Физички аспект

ПОДВИЖНОСТ

- ➔ дали детето често се движи наоколу во одделението или се врти наоколу кога е седнато?
- ➔ додека учи дали детето сака да стои или да седи?
- ➔ додека работи, дали детето се навалува на клупата или се ди исправено?
- ➔ дали детето многу ја тресе ногата?
- ➔ дали детето се обвива околу столчето кога тивко работи?

ВНЕСУВАЊЕ НА ХРАНА

- ➔ кога детето работи, дали грицка, цвака пенкало или си го гризе прстот?
- ➔ дали детето често бара вода?
- ➔ дали детето си ја цвака косата, ременот итн. додека работи?

ВРЕМЕ ВО ДЕНОТ

- ➔ кога во текот на денот детето е најбудно?
- ➔ дали постои значајна разлика меѓу работата во текот на утрото и работа во текот на попладнето?

Средински влијанија

ЗВУК

- ➔ под кои услови детето е релаксирано, но внимателно кога учи - врева или тишина?
- ➔ дали детето бара да работи на места кои се посебно тивки?

СВЕТЛО

- ➔ дали детето ужива во „нормално“ осветлување?
- ➔ дали постои тенденција детето да ја спушта својата глава во многу осветлена училница?

- ➔ дали детето сака да работи во затемнети делови од училиницата или вели дека светлината е многу јака?

ТЕМПЕРАТУРА

- ➔ дали детето го облекува своето палто кога на другите изгледа дека им е топло?
- ➔ дали на детето му е удобно во постудени простории?

ДИЗАЈН НА МЕБЕЛОТ

- ➔ кога му се дава избор, дали детето седнува на подот, легнува или седнува во исправен стол да чита?
- ➔ кога му се дава слободно време, дали детето избира активност која бара формално држење на телото или неформално држење на телото?

МЕТАКОГНИЦИЈА

- ➔ дали детето е свесно за неговите силни страни во учењето?
- ➔ дали детето ја анализира средината во врска со неговото учење со прашања како:
 - дали полесното ниво е вистински избор за мене?
 - дали сум способен да се фокусирам со оваа звучност?
 - дали мебелот е удобен за мене?
 - дали ми е удобно со оваа температура?
- ➔ дали детето демонстрира внатрешна процена за себеси со поставување на прашања како:
 - го имам ли ова претходно направено?
 - дали успеав да ја завршам задачата?
 - што ми беше најлесно?
 - што беше тешко?
 - што научив?
 - што треба да направам за да ја завршам задачата?
 - дали треба да ја завршам работата како претходно?

ПРЕДВИДУВАЊЕ

- ➔ дали детето прави планови и работи со некоја цел, или ги остава работите да се случат сами од себе?

- ➔ дали детето е спремно да презема академски ризици или игра на сигурно со одговарање само кога е прашан?
- ➔ дали детето демонстрира ентузијазам во врска со добивање на ново знаење и вештини или се двоуми?
- ➔ дали постои врска меѓу лошото однесување на детето и тешките задачи?

ФИДБЕК

- ➔ како детето реагира на различни видови фидбек: невербално (насмевка), оценка, усна пофалба, детално објаснување, потчукнување на рамото, споредба на постигнувања со претходни бодирани постигнувања, споредба со изведбата и постигнувања на врсниците итн.?
- ➔ колку надворешно поттикнување е потребно пред детето да се потсети на нешто што е претходно научено?

Овој вид на информации може да им помогнат на наставниците пред да почнат со изработка на диференцирани материјали. Треба да се напоми дека не сите ученици со СТУ се однесуваат исто во процесот на учење. Ова значи дека видот на интервенција и презентацијата на материјалите ќе се разликува. Поради таа причина е потребно да се добијат што повеќе информации во врска со можностите на учениците.