



Save the Children



Sweden
Sverige



ПРИРАЧНИК

за наставници и училишни инклузивни тимови

Автори:

Проф. д-р Александра Каровска Ристовска

Проф. д-р Наташа Чичевска-Јованова

Проф. д-р Оливера Рашиќ-Цаневска

Проф. д-р Наташа Станојковска-Трајковска



Проектот е финансиран од Европската Унија



ФОНДАЦИЈА ЗА ОБРАЗОВНИ И КУЛТУРНИ ИНИЦИЈАТИВИ
FOUNDATION FOR EDUCATION AND CULTURAL INITIATIVES
ЧЕКОР ПО ЧЕКОР • STEP BY STEP

Прирачник за наставници и училишни инклузивни тимови

Издавач: Фондација за образовни и културни иницијативи „Чекор по чекор“ - Македонија

За издавачот: Сузана Киранџиска

Автори: Проф. д-р Александра Каровска Ристовска, Проф. Д-р Наташа Чичевска-Јованова, Проф. д-р Оливера Рашиќ-Цаневска и Проф. Д-р Наташа Станојковска-Трајковска

Редакција: Елена Мишиќ

Графичко уредување: Јовица Јовановски и Андреј Боневски

Скопје, 2021

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

373.3.016.091.3-057.874-056.26/.36(035)

ПРИРАЧНИК за наставници и училишни инклузивни тимови [Електронски извор] / [автори Александра Каровска Ристовска ... и др.]. - Скопје : Фондација за образовни и културни иницијативи "Чекор по чекор", 2022

Начин на пристапување (URL):

https://www.stepbystep.org.mk/WEBprostor/priracnici/priracnik_za_nastavnici_i_inkluzivni_timovi-MK.pdf

- Текст во PDF формат, содржи 182 стр., илустр. - Наслов преземен од екранот. - Опис на изворот на ден 07.07.2022. - Други автори: Наташа Чичевска-Јованова, Оливера Рашиќ-Цаневска, Наташа Станојковска-Трајковска. - Библиографија: стр. 177-182

ISBN 978-608-4857-76-1

1. Каровска Ристовска, Александра [автор] 2. Чичевска-Јованова, Наташа [автор] 3. Рашиќ-Цаневска, Оливера [автор] 4. Станојковска-Трајковска, Наташа [автор]

а) Ученици со попреченост -- Наставни планови и методи -- Основно образование -- Прирачници

COBISS.MK-ID 57803525

Оваа публикација е изработена како дел од проектот „Биди ИН, биди ИНклузивен, биди ИНклудирен“ кој е финансиран од Европската Унија и проектот „И јас имам глас“ кој е финансиран од Save the Children International преку Шведската влада.

This publication has been developed as part of the **Be IN, be INcluded, be INclusive** Project funded by the European Union and the **I, too, Have a Voice!** Project funded by Save the Children International through the Government of Sweden.

Оваа публикација е изработена со финансиска поддршка на Европската Унија и Шведската влада. Нејзината содржина е единствена одговорност на авторите и на ниеден начин не може да се смета дека ги одразува ставовите на Шведската влада или Европската Унија.

This publication has been developed with financial assistance from the European Union and Government of Sweden. Its contents are the sole responsibility of the authors and do not necessarily reflect the views of the European Union and the Government of Sweden.

Прирачник за наставници и училишни инклузивни ТИМОВИ

Автори:

Проф. д-р Александра Каровска Ристовска

Проф. д-р Наташа Чичевска-Јованова

Проф. д-р Оливера Рашиќ-Цаневска

Проф. д-р Наташа Станојковска-Трајковска

Скопје, декември 2021 г.

Содржина

За проектите	1
Биди ИН, биди ИНклузивен, биди ИНклудиран	1
И јас имам глас!.....	2
Предговор	3
1 Инклузивно образование	5
1.1 Класификација на учениците со посебни образовни потреби.....	7
1.2 Закон за основно образование	9
2 Ученици со попреченост.....	12
2.1 Ученици со интелектуална попреченост	13
2.1.1 Психомоторни карактеристики на учениците со интелектуална попреченост	15
2.1.2 Препораки за наставниците за работа со ученици со ИП.....	20
2.2 Ученици со аутистичен спектар на нарушување	23
2.2.1 Карактеристики на ученици со аутистичен спектар на нарушување.....	23
2.2.2 Препораки за наставниците за работа со ученици со аутистичен спектар на нарушување	25
2.3 Ученици со оштетен вид	30
2.3.1 Карактеристики на учениците со оштетен вид.....	31
2.3.2 Препораки за наставниците за работа со ученици со оштетен вид	32
2.4 Ученици со оштетен слух	35
2.4.1 Карактеристики на учениците со оштетен слух.....	37
2.4.2 Препораки за наставниците за работа со ученици со оштетен слух	39
2.5 Ученици со моторни нарушувања	44
2.5.1 Карактеристики на учениците со моторни нарушувања	45
2.6 Ученици со АДХД.....	56
2.6.1 Карактеристики на учениците со АДХД.....	57
2.6.2 Препораки за наставниците за работа со ученици со оштетен АДХД.....	59
2.7 Ученици со специфични тешкотии во учењето	64
2.7.1 Карактеристики на учениците со специфични тешкотии во учењето	71
2.7.2 Препораки за наставниците за работа со ученици со специфични тешкотии во учењето	78
3 Прилагодувањена воспитно-образовната работа.....	90
3.1 Создавање персонализирана средина за учење (Средина за учење).....	93
3.2 Наставни методи	108
3.3 Наставни материјали.....	113
3.4 Развивање на содржина за инструкција	117

3.5 Вклучување на процената (оценувањето) во инструкцијата	120
4 Оценување	127
4.1 Сумативно оценување	129
4.2 Формативно оценување	130
5 Соработка со родители	143
6 Структура на Индивидуален Образовен План (ИОП)	163
6.1 Пишување мерливи цели	170
Литература	177

За проектите

Биди ИН, биди ИНклузивен, биди ИНклудиран

Проектот „БИДИ ИН, биди ИНклузивен, биди ИНклудиран“ цели кон решавање на недостатокот на можности за образование на децата со попреченост и придонесување кон развитокот на инклузивен несегрегираниот систем на основно образование, кој е отворен за сите и обезбедува висококвалитетна настава и осмислени можности за учење на сите ученици со попреченост, и на тој начин ја зголемува нивната социјална и образовна инклузија. Тежнее кон целосен и еднаков пристап на децата со попреченост до редовните училишта и им на помага училиштата во подобрување на подготвеноста и способноста за осмислена инклузија преку обезбедување на пристапни и стимулативни средини за учење, како и високо квалитетна прилагодена настава за учениците со најразлични образовни посебни потреби, вклучувајќи физичка, сетилна и интелектуална попреченост.

Проектот ќе ги поддржува активностите на владата, граѓанското општество, засегнатите страни и донаторите преку:

- осмислување и спроведување на програма за стипендирање со цел зголемување на запишувањето и редовноста на до 450 деца со попреченост во почетните одделенија на основното образование, кои се првенствено запишани во редовните училишта или кои се префрлаат од специјални училишта;
- спроведување кампањи за подигање на свеста и активности за промовирање на важноста на инклузивното образование, обезбедување национална и локална поддршка, инвестирање и посветеност кон создавање инклузивни средини за учење, елиминирање на бариерите и подобрување на приемчивоста на сите засегнати страни како и на пошироката јавност;
- градење капацитетите на раководството, наставниците, стручните служби и специјалните едукатори во 40 училишта и вработени од локалните самоуправи одговорни за образованието, со цел подобрување на нивното разбирање и капацитети за планирање и изведување на прилагодена и диференцирана настава, во согласност со најдоброто национално искуство и најдобрите меѓународни практики;
- подобрување на пристапноста до и во училиштата за учениците со попреченост, преку инфраструктурни и технички подобрувања во 40 училишта кои се веќе посветени на создавање инклузивна средина за предавање и учење;
- обезбедување турска поддршка за ученици со попреченост вклучени во образовниот процес, со цел совладување на наставната програма и/или ИОП.

Проектот е финансиран од Европската Унија и се спроведува од 1 септември 2020 година до 31 август 2023 година од страна на Фондацијата за образовни и културни иницијативи ЧЕКОР ПО ЧЕКОР во соработка со Здружението за промоција и развој на инклузивно општество ИНКЛУЗИВА и Здружението на давање на услуги на лица со попреченост ХЕНДИМАК.

И јас имам глас!

Потпирајќи се на заложбите на Република Северна Македонија за унапредување на правата на децата и младите потврдени со ратификацијата на Конвенцијата на ОН за правата на децата, Фондацијата за образовни и културни иницијативи „Чекор по чекор“ - Македонија со поддршка на “Save the Children International” – Косово и Шведската Интернационална Агенција за развој го спроведува проектот „И јас имам глас“ од октомври 2018 г. до декември 2021 г., со цел да ја унапреди јавната свест за важноста на проактивното почитување на правата на децата како и за важноста на градењето капацитети на децата и младите за активно и одговорно граѓанство, во рамки на Регионалниот проект за создавање одговорен систем кој ќе овозможи механизми за спроведување на правата на децата. Во проектот учествуваат осум основни училишта во кои се спроведуваат следниве активности:

- обуки за наставници, стручни служби, ученици и родители за унапредување на учеството на децата и партиципативно лидерство преку социјална правда, за подобрување на учеството на децата во процесите на локално донесување одлуки и промоција на детските права во училиштата и општините, за ученичко организирање, за подобрување на менталното здравје и справувањето со последиците од пандемијата Ковид-19, поткрепени со развој на прирачници и материјали за користење во работата со учениците и родителите
- поддршка на активностите на уметничките, креативните, литературните, новинарските и драмските секции и секциите за промоција на детските права преку обезбедување материјали, стручна помош, изготвување на промотивни материјали и видеа, и создавање можности за презентирање на достигнувањата, споделување и вмрежување со останатите учесници во Проектот,
- организирање кампањи за унапредување на јавната свест за правата на децата и инспиративни настани со цел унапредување на јавната свест за правата на децата, важноста на нивното учество и на младинскиот активизам.

Предговор

Иако за училиштето размислуваме како за статична институција, сепак образованието во последните сто години го доживува својот раст и се менува. Денес знаеме многу повеќе за наставата и учењето отколку што се знаело пред неколку децении. Некои од овие сознанија произлегуваат од психологијата, некои се поврзани со барања кои произлегуваат од законската регулатива, од новите откритија во образовните истражувања и од флукуирачките очекувања на општеството. Без оглед на нивната генеза, овие образовни промени се исто толку револуционерни како што е револуционерен развојот на средствата за пишување - од перото и моливот, преку машината за пишување, па сè до појавата на компјутерската технологија. Сепак, и покрај многубројните промени, денешните наставници сè уште се соочуваат со основниот предизвик на училницата - како да се постигне ефикасно учење за сите ученици. Иако, генерално, наставниците работат во одделенија со ученици кои се речиси на иста возраст и кои имаат низа сличности меѓу себе, сепак учениците имаат различни потреби на кои треба соодветно да се одговори.

Гарнер и Дејвис (Garner & Davies, 2001) посочуваат неколку прашања кои треба да си ги постават наставниците за да можат да ја следат реализацијата на наставата што ја изведуваат, како и резултатите од изведената настава. Според Гарнер и Дејвис, секој наставник треба да си ги постави следниве клучни прашања за својата настава:

- дали поттикнувам различни видови учење, ако да, какви и како;
- што правам за да ги поддржам различните видови учење;
- дали го менувам својот начин на предавање и ако да, како;
- дали промовирам флексибилно или колаборативно учење;
- дали ја планирам својата училница според себе или според учениците;
- дали моите предавања се јасни и недвосмислени;
- дали ги поучувам сите ученици;
- дали на сите ученици им давам соодветни пофалби;
- дали сите ученици учествуваат; и
- дали обезбедувам алтернативни начини на оценување/успех и ако да, какви.

Меѓутоа, важно е да се запомни дека дури и најискусниот наставник нема да може да понуди „готов“ одговор на сите предизвици со кои ќе се соочи при изведувањето на наставата. Добрите наставници постојано ја ревидираат својата работа и го оценуваат начинот на којшто учениците реагираат на нивниот пристап. Врз основа на таквото ревидирање, можно е да се идентификуваат специфичните потреби на учениците и да се направат приспособувања со кои ќе се обезбеди нивно учество во наставата. Исто како што се очекува од докторите да бидат запознаени со сегашниот развој на медицината,

така и наставниците имаат професионална одговорност да следат чекор со промените во образованието (Rose & Howley, 2007).

За да може да се постигне ефикасно учење, треба да се создаде, пред сè, безбедна, едукативна средина што ќе го задржи вниманието и ќе го поттикне интересот на учениците. Наставникот треба да биде сигурен дека учениците всушност го учат она што се очекува од нив, дека нивното образование придонесува за подобрување на нивниот квалитет на живот, за постигнување рамнотежа меѓу независноста и зависноста и дека се подготвени да водат исполнет живот и да бидат задоволни како граѓани и членови на општествената заедница. Наведеното се однесува на сите ученици, и на учениците со пречки во развојот и на оние со типичен развој. Десет до петнаесет проценти од училишната популација се деца со посебни образовни потреби (ПОП). Нивните посебни потреби се резултат на повеќе фактори: сензорни, физички, интелектуални или емоционални. Учениците со посебни образовни потреби имаат тешкотии во постигнување академски успех според програмата¹, во усвојувањето одредени физички и социјални вештини, како и во доживувањето самопочит. Нивните посебни потреби се протегаат од големи до мали и ги рефлектираат физиолошките и срединските фактори (Mitchell, 2008).

За учениците со пречки во развојот, треба да се обезбедат поврзани услуги. Кога станува збор за поврзани услуги се мисли на: говорна/јазична терапија, транспорт до и од училиштето со специјализирано комбе или училиштен автобус, физикална терапија и сл. Дополнително, учениците со пречки во развојот имаат право на дополнителна помош и услуги. Ова значи дека тие мора да добијат пристап до компјутерска технологија, да се направат наставни приспособувања (на пр., повеќе време за да го завршат тестот, поедноставени задачи) со што ќе им се овозможи образование заедно со нивните врсници со типичен развој. Специјалната едукација, поврзаните услуги и дополнителната помош треба да им се овозможат на учениците од страна на државните училишта, без трошоци за родителите.

¹ Во западните образовни системи се користи поимот „училишен курикулум“ кој се однесува на содржините, процесите, активностите насочени кон остварување на целите и задачите на воспитно-образовниот процес, кои го поттикнуваат интелектуалниот, личниот, социјалниот, духовниот и телесниот развој на ученикот.



1

Инклюзивно образование

Инклузијата не претставува интеграција (преместување и вклучување во редовни услови) и не означува асимилација (претопување) или акомодација (прилагодување) на индивидуата во рамките на социо-економските услови и релации во општеството. Во тој контекст инклузијата ги реконструира редовните услови на живеење на начин на кој се креираат можности за целосно учество, припаѓање и социјална интеракција.

Врз основа на анализите на меѓународни истражувања, Аинсков и Мајлс (Ainscow & Miles, 2009), развиле типологија од пет гледишта за инклузијата:

- Инклузија насочена кон попреченост и посебни образовни потреби;
- Инклузија (вклучување) како одговор на ексклузијата (исклучување);
- Инклузија (вклучување) во релација со сите групи на кои се гледа како на „ранливи т.е ризични“ од ексклузија - „исклучување“;
- Инклузија како промоција на „училиште за сите“;
- Инклузија како „образование за сите“.

Клаус Ведел (Weddel, 2008) во својот труд „Конфузија за инклузијата“ наведува неколку дилеми со кои се соочуваат оние кои се обидуваат да ја спроведат инклузијата:

- Дилема „идентификација“- дали и како да се идентификуваат децата со значителни тешкотии во учењето, како деца со посебни образовни потреби (ПОП) - или не;
- „Дилема за наставната програма“ – дали учениците со попреченост треба да ги учат и научат истите заеднички содржини на наставната програма како и останатите ученици или не;
- Дилема „локација“ – дали и во колкава мера, учениците со потежок степен на попреченост и комбинирана попреченост треба да бидат вклучени во редовните училиници.

Терминот попреченост (Disability) претставува термин кој покрива повеќе состојби: оштетувања, ограничувања на активности и рестрикции во партиципацијата.

- Под оштетување се подразбира проблем кој се јавува во функционирањето или структурата на телото.
- Ограничување на активноста е тешкотија со која се соочува една индивидуа при изведувањето на некоја задача или акција.
- Рестрикција во партиципацијата е проблем кој го има една индивидуа при вклучувањето во некои животни ситуации.

Според OECD - Одделот за социјална политика на Директоратот за вработување, труд и социјални работи, за едно дете се вели дека има посебни образовни потреби (ПОП) ако не е способно да има полза од образованието осмислено за деца на иста возраст без

дополнителна помош или адаптации на содржината на изучување. Во таа насока, под ПОП се подразбираат различни потреби вклучувајќи физички или ментални пречки и когнитивни или образовни оштетувања (нарушувања).

1.1 | Класификација на учениците со посебни образовни потреби

Ученици со посебни образовни потреби се:

- Ученици со попреченост (ученици со интелектуална попреченост, ученици со аутизам, ученици со оштетен вид, ученици со оштетен слух, ученици со моторни нарушувања и тешки хронични заболувања, ученици со говорни и јазични проблеми);
- Ученици со потешкотии: ученици со проблеми во однесувањето или емоционални проблеми, ученици со специфични тешкотии во учењето (дислексија, дисграфија, дискалкулија, диспраксија);
- Ученици кои потекнуваат од социјално, културно и материјално депривирана средина, ученици без родителско старателство, жртви на семејно насилство, бегалци;
- Талентирани ученици.

Бирото за развој на образованието (2015) дава класификација според ризикот од исклучување од редовните училишта, имено ученици:

- со посебни потреби/попреченост (специфични предизвици во развојот);
- „различни“ (по вера, етничка припадност, возраст, пол, социјална класа...);
- надарени, натпросечно интелигентни;
- хронично болни;
- бездомници, воспитно запуштени;
- со емоционални проблеми и проблеми во однесувањето;
- од маргинализирани семејства/заедници;
- кои не го зборуваат/разбираат наставниот јазик.

Правилникот за оцена на видот и степенот на попреченост на лицата во менталниот или телесниот развој² ја дава следнава класификација:

- Лица со оштетен вид (слабовидни и слепи);
- Лица со оштетен слух (наглуви и глуви);

² „Правилник за оцена на видот и степенот на попреченост на лицата во менталниот или телесниот развој“, чл.4, Службен весник на РМ бр 172/2016

- Лица со пречки во гласот, говорот и јазикот;
- Лица со пречки во телесниот развој;
- Лица со попреченост во менталниот развој (лесна, умерена, тешка и длабока);
- Лица со аутизам и лица со друго первазивно развојно растројство;
- Хронично болни лица;
- Лица со повеќе видови на попреченост - лица со комбинирани пречки во развојот.

Според IDEA (2004), учениците со пречки во развојот на училишна возраст можат да се поделат во две големи групи, и тоа:

1. Ученици со пречки во развојот со висок степен на инциденција, меѓу кои:

- говорни и јазични нарушувања;
- тешкотии во учењето;
- емоционална неурамнотеженост;
- лесна интелектуална попреченост.

2. Ученици со пречки во развојот со низок степен на инциденција, имено:

- нарушувања на слухот;
- ортопедски нарушувања;
- нарушувања на видот, вклучувајќи и слепило;
- глувост;
- други здравствени нарушувања;
- заостанување во развојот;
- трауматски повреди на мозокот;
- аутистичен спектар на нарушување;
- умерена до тешка интелектуална попреченост;
- комбинирани пречки.

1. Ученици со пречки во развојот со висок степен на инциденција

Дури 80% од учениците со пречки во развојот се ученици со пречки со висок степен на инциденција. Пречки во развојот со висок степен на инциденција се јавуваат кај едно од десет деца на училишна возраст.

Според Френд и Бурсук (Friend & Bursuck, 2012), постојат заеднички општи карактеристики на лицата кои спаѓаат во групата ученици со висок степен на инциденција:

- често е тешко да се препознаат како различни од другите ученици со типичен развој, особено надвор од училиште;
- често имаат академски, бихејвиорални и социјални проблеми во комбинација;

- можат да ги постигнат стандардите како и учениците со типичен развој кога добиваат високо-структурирана поддршка или интервенција.

2. Ученици со пречки во развојот со низок степен на инциденција

Учениците со ниска инциденца сочинуваат помалку од 20 проценти од сите ученици со посебни образовни потреби во училиштата. Тие често добиваат некој вид специјална услуга или ран третман од раѓање или кусо време потоа. Учениците со ниска инциденца имаат потреба од ист вид на внимание како и другите ученици и иако честопати се придружени од образовни или лични асистенти, сепак одговорноста за образовниот успех лежи кај наставникот.

1.2 | Закон за основно образование

Според член 3 од *Законот за основно образование*³, секое дете има право на бесплатно и квалитетно основно воспитание и образование, додека во член 11 е наведено дека:

- Основното образование е институционално, кадровски и содржински организирано на начин кој поддржува инклузија на сите деца во редовното основно образование.
- Инклузивното образование е процес кој ги зема предвид различните индивидуални потреби за развој на учениците, давајќи еднакви можности за остварување на основните човекови права за развој и квалитетно образование.
- Инклузивното образование, вклучува промени и прилагодувања на наставната содржина, пристапот, структурите и стратегиите за учениците со попреченост, со заедничка визија и убедување дека државата има обврска да обезбеди образование за сите деца.
- Инфраструктурата, индивидуализираната поддршка, наставниот план и програма во основното образование се разумно прилагодени според индивидуалните потреби на ученикот.
- Разумно прилагодување претставува изменување и приспособување на условите за воспитание и образование во одреден случај, што не предизвикува несразмерно или непотребно оптоварување за училиштето, а е со цел обезбедување на уживањето или остварувањето на сите човекови права и слободи на учениците со попреченост, на еднаква основа со другите деца.

Видовите инклузивни тимови се дефинирани во член 16:

³ „Закон за основно образование“, Службен весник на РСМ бр. 2019/161

- Во основното училиште директорот формира *училишен инклузивен тим* (УИТ), кој се грижи за инклузивните политики и практики на ниво на целото училиште и инклузивен тим за ученик којшто работи по индивидуален образовен план (ИОП) или по модифицирана наставна програма (МНП).
- УИТ е со мандат од три учебни години и е составен од седум члена: педагог или психолог или социјален работник во училиштето, двајца наставници од редот на вработените на училиштето (еден наставник од одделенска настава и еден наставник од предметна настава), двајца родители односно старатели, специјален едукатор и рехабилитатор и директор на училиштето. УИТ осмислува и спроведува активности на ниво на целото училиште и води грижа тие да бидат усогласени и применувани во воспитно-образовната работа.
- *Инклузивниот тим за ученикот* (ИТУ) се формира со мандат до завршување на основното образование на ученикот и е составен од: наставниците на ученикот, родителот односно старателот, педагогот или психологот или социјалниот работник во училиштето и специјалниот едукатор и рехабилитатор. ИТУ во фокусот на својата работа имаат конкретен ученик, со обврска изготвување и реализирање на неговиот/нејзиниот ИОП.
- Во работата на ИТУ, по потреба, може да се повикаат да учествуваат и ученикот, други наставници и стручни соработници или кое било друго лице од доверба на ученикот.
- Доколку училиштето нема вработено стручен соработник од одреден профил, за членови на инклузивните тимови се определуваат лица од центрите за поддршка на учењето на учениците со попреченост и/или училиштата со ресурсен центар.
- ИТУ подготвува ИОП или МНП за ученикот со попреченост согласно неговите индивидуални потенцијали и потреби, во рок од 30 дена од денот на започнување на посетувањето на наставата од страна на ученикот и ги спроведува мерките за поддршка во учењето согласно со препораките од стручните тела за проценка на дополнителна образовна, здравствена и социјална поддршка на деца и младинци (стручни тела за проценка). При изработката на ИОП и МНП, ИТУ соработува со останатите наставници и стручни соработници вклучени во образовниот процес на ученикот.

Со Законот за основно образование, предвидена е трансформација на посебните училишта во основни училишта со ресурсен центар. Во член 17 се наведува:

- Основното училиште со ресурсен центар ги користи своите материјални и човечки ресурси и дава соодветна стручна поддршка на учениците со попреченост, на наставниот кадар, стручните соработници, родителите односно старателите и инклузивниот тим на основните училишта.

- Наставниот кадар од основното училиште со ресурсен центар учествува и во реализација на дел од МНП за учениците со комплексни потреби за кои е во најдобар интерес да посетуваат дел од наставата во основното училиште со ресурсен центар, согласно со препораката на стручното тело за проценка, базирана на Меѓународната класификација на функционирањето (МКФ).

Посебните паралелки во редовните училишта, според член 18 од овој закон се трансформираат во центри за поддршка на учењето на учениците со попреченост:

- Директорот, во основното училиште каде што има посебни паралелки, формира центар за поддршка на учењето за учениците со попреченост (центар за поддршка).
- Центарот за поддршка ги користи материјалните и човечките ресурси во училиштето и дава соодветна стручна поддршка на учениците со попреченост, на наставниот кадар, стручните соработници, родителите, односно старателите и инклузивниот тим во другите основни училишта на подрачјето на општината.
- Наставниот кадар од центарот за поддршка учествува и во реализација на дел од МНП за учениците со комплексни потреби за кои е во најдобар интерес да посетуваат дел од наставата во центарот за поддршка, а согласно со препораката на стручното тело за проценка, базирана на МКФ.

Според член 19, за учениците со попреченост основното училиште обезбедува: образовен асистент, личен асистент, соодветна стручна поддршка од центар за поддршка, инклузивен тим и асистивна технологија по препорака на стручното тело за проценка и во согласност со ИОП-от или МНП-та. Начинот на побарување на образовен/личен асистент, начинот на селекција и избор на образовен/личен асистент, како и програмата за обука на образовен/личен асистент ги утврдува министерот, на предлог на Бирото. Изборот на образовниот/личниот асистент ја врши петчлена комисија од редот на вработените во училиштето со ресурсен центар, која ја формира директорот на училиштето. Образовните и личните асистенти се вработуваат на определено време од страна на училиштата со ресурсен центар⁴. Доколку на ниво на општина нема основно училиште со ресурсен центар или со центар за поддршка, поддршка на учењето на учениците со попреченост се обезбедува од најблиското основно училиште со ресурсен центар или од училиште со центар за поддршка од најблиската општина.

⁴ Со Предлог-законот за изменување и дополнување на Законот за основното образование, од 2021 г. образовните асистенти се вработуваат и на неопределено време.



2

Ученици со попреченост

2.1 | Ученици со интелектуална попреченост

Најраспостранета и најприфатлива дефиниција за ИП е дефиницијата според Светската здравствена организација (ICD-10, 1992), според која ИП претставува „Состојба на забавен или непотполн психички развој која се карактеризира со нарушување на оние способности кои се јавуваат во текот на развојниот период и кои придонесуваат за општото ниво на интелигенција, како што се когнитивните, говорните, моторните и социјалните способности“. Истата дефиниција се користи и во Правилникот за оцена на специфичните потреби на лицата со пречки во физичкиот или психичкиот развој⁵.

Постојат различни дефиниции за интелектуалната попреченост (ИП) во зависност од науката која ја проучува. Медицинарите особено го истакнуваат значењето на повредата на централниот нервен систем (ЦНС). Психолошките ставови пак се засноваат на значително намалената интелигенција. Социолошките дефиниции ја истакнуваат социјалната инкомпетенција на лицата со ИП. Педагозите ги истакнуваат намалените способности за воспитно-образовна работа со оваа популација.

Според Јакулиќ (1993), постојат 5 основни критериуми кои се употребуваат во разни дефиниции:

- интелектуалната попреченост има свое потекло од развојниот период;
- интелектуален дефицит;
- социјална неадекватност;
- органска основа на состојбата; и
- неизлечивост на состојбата.

Тадик (1989) година врз основа на причинителот кој ја предизвикува ја дели ИП на (види табела 1):

Табела бр. 1 Поделба на интелектуалната попреченост според Тадик

Примарна ИП	Патолошка ИП
Ги опфаќа сите состојби на интелектуален дефицит кај кои со сигурност не можат да се докажат структурни, метаболички, хормонски и други промени.	Ги опфаќа сите состојби кај кои можат да се откријат анатомски, метаболички, генетски и хормонски промени.

⁵ Правилник за оцена на специфичните потреби на лицата со пречки во физичкиот или психичкиот развој (член 10). (Службен весник на Република Македонија“, бр.30/2000 од 19.04.2000 год.).

Во рамките на патолошката интелектуална попреченост, постојат следниве подгрупи (види табела 2):

Табела бр. 2 Подгрупи на интелектуална попреченост

Интелектуална попреченост од генетско потекло, настаната од:	<ul style="list-style-type: none"> • Пореметувања во метаболизмот на липидите (фамилијарна амауротична идиотија, Niemann-Pickovo заболување, Gaucherovo заболување, гарголизам и др.); • Пореметувања во метаболизмот на аминокиселините (Phenylketonuria, Cystinuria, Hyperglycinuria и др.); • Пореметувања во метаболизмот на јаглено хидратите (fruktozurija, galaktozurija i др); • Пореметувања од ендокрина природа (Кретенизам, хипопаратиреоидизам и др.); • Група на хередодегенеративни заболувања (туберозна склероза, дифузна склероза на мозокот и др.).
ИП настаната како последица на промени во хромозомите:	<ul style="list-style-type: none"> • Down-ов sindrom (Trisomija 21), • Patau sindrom (Trisomija 13, trisomija D), • Edwards-ов sindrom (Trisomija 18) • Други синдроми кои се условени со делеција и парцијална тризомија на хромозомите).
ИП настаната како последица на епигенски фактори:	<ul style="list-style-type: none"> • Инфекции; • Труења • Повреди; • Силна неонатална жолтица
Останати патолошки ретардации меѓу кои спаѓаат и вродените аномалии:	<ul style="list-style-type: none"> • Микроцефалија • Хидроцефалија • Мегалоцефалија • Краниостеноза.

Преваленција и инциденција на интелектуалната попреченост

Застапеноста на ИП, според поголемиот број на студии работени ширум светот, се движи од 1-3% од општата популација.

Таа е позастапена кај момчињата и тој однос е 2:1 кај лесната ИП, и 1,5:1 кај тешката ИП.

Табела бр. 3 Преваленција на интелектуалната попреченост

Гранична состојба	13%	26/1000
Лесна ИП	76%	20/1000

Умерена ИП	6%	3/1000
Тешка ИП	3,5%	1/1000
Длабока ИП	1,5%	1/1000

2.1.1 Психомоторни карактеристики на учениците со интелектуална попреченост

Лицата со лесна ИП имаат исти основни физиолошки, социјални и емоционални потреби како и сите други лица. Се развиваат по законитостите кои важат за сите, но темпото на развивање им е значително забавено (Андреев, 1994; Ајдински, 2007).

Лесната ИП, која се карактеризира со коефициент на интелигенција во распон од 51 до 70, е проследена со благи отстапувања во психомоторниот, говорниот, социјалниот и во емоционалниот развој. Тоа заостанување се зголемува со хронолошката возраст и во зависност од степенот на ИП. Колку што се постари учениците со ИП, толку се поизразени разликите во споредба со учениците од општата популација. Од вкупниот број лица со интелектуална попреченост, големо мнозинство се лица со лесна ИП.

Интелектуалниот дефицит со себе во целост повлекува низа промени во карактеристиките на личноста на детето со ИП. Направени се голем број истражувања што укажуваат на промените во претставите, емоциите, помнењето, мислењето, вниманието, говорот и играта кај децата со лесна ИП. Најголемиот број од нив можат во потполност да се грижат за себе (исхрана, одржување лична хигиена, облекување, контрола на сфинктерите) и да бидат самостојни во практичните и домашните работи, дури и кога динамиката на развојот е под нормалата. Ретко се дијагностицираат во раното детство, а обично се препознаваат кога децата ќе тргнат на училиште и кога се соочуваат со тешкотии при усвојувањето содржини. Најчесто, децата со лесна ИП имаа проблеми со усвојување на вештините за читање, пишување и сметање, а повеќето од нив се посposобни да извршуваат практични активности отколку умствени. Децата со лесна ИП побавно поминуваат низ фазите на когнитивниот развој, се задржуваат на стадиумот на конкретни операции и не го достигнуваат нивото на формално мислење.

Мислењето е сведено на конкретност и површност. Децата не се во состојба да ја откријат взаемната причинско-последична врска меѓу предметите и појавите. Мисловните операции се површни; наместо анализа, тие гледаат само интензивни, фасцинантни одлики на нештата, без согледување на нивната суштина, им недостасува систем при набројување на виденото, како и врска со целината на предметот што го набљудувале (Lester & Kelman, 1997). Децата не располагаат со неопходните претпоставки пот-ребни за градење на логичкото мислење. Тешкотиите се значителни и во процесите на серијација,

конзервација, класификација, кореспонденција, кои се клучен дел во развојот на сознајните процеси.

Апстрактното размислување е сведено на минимално ниво, проследено со големи тешкотии во објаснувањето. Тоа кај децата често се забележува преку отсутност на мислата при извршување некоја задача. Кога ќе им се предложи определена задача, не ги осмислуваат претходните етапи во постапката, туку пристапуваат веднаш кон решавање на задачата, без да се сетат на некои правила и услови. На децата со лесна ИП им е тешко да ги ускладат броевите што ги изговараат со предметите што сакаат да ги избројат, затоа нивното броење е често неточно. Некои деца ќе научат да ги рецитираат броевите како песна, без разбирање. Еден од најдобрите начини да им помогнеме на децата со тешкотии во совладувањето на математиката е употребата на различни дидактички материјали кои можат да ги проучуваат и со тоа да си го олеснат разбирањето и постигањето на определената цел. Конкретно, манипулативните материјали им помагаат на децата да го усвојат и трајно да го запомнат поимот за број и да научат да ги согледаат односите меѓу броевите.

Учениците со ИП имаат потешкотии во совладувањето на наставните програми, особено во обласите општествени науки, природни науки и математика (Ајдински, 2000). Поголем проблем претставува предметната настава, која изобилува со апстрактни поими, поради што е потребен повисок стил и начин на изразување, односно повисок развој на когнитивните функции.

Просторно–временските рамки се разградени и се доживуваат само парцијално, па детето така и се однесува кон нив. Главно се сведени на она што им е пристапно на непосредните способностите за перцепција во определениот момент и во сегашноста како димензија на времето (Војанин, 1985). Кај децата со ИП е отежната ориентацијата во времето, тие можат да оперираат со блиското минато, додека, пак, подалечното минато (на пр.: пред 100, 1000 години) за нив е непознато. Тие можат да говорат за различни моменти и настани од историјата (на пр.: II светска војна, отоманска империја, Александар Македонски), но не можат да објаснат и да разберат „кога се случило тоа“.

И покрај тешкотиите во учењето, учениците со лесна ИП се способни за воспитание, образование и учење ако наставниот план и програма, методите и средствата за работа се приспособат на нивните намалени способности и ако се спроведува начелото на рана детекција и соодветна едукација. Меѓутоа, треба да се истакне дека во процесот на стекнување знаења, вештини и навики, децата со лесна ИП наидуваат на низа тешкотии. Тие деца, како и нивните интелектуално просечно развиени врсници учат набљудувајќи, имитирајќи и заклучувајќи. Причините за потешкотиите во учењето се последица на нивните слаби когнитивни и интелектуални функции. Таквите деца учат многу бавно, со

„ситни чекори“, со многубројни повторувања и со забавено темпо на работа (Mustać & Vicić, 1996).

Учениците со лесна ИП имаат и други психолошки карактеристики. Прва и највоочлива карактеристика е извесна *ригидност и стереотипност во однесувањето* (Furlan, 1991). Овие деца извршуваат рутински работи подеднакво успешно како и просечните деца, но кога таквото однесување треба поради нешто да се промени, се јавуваат тешкотии. Поради тоа тие тешко се приспособуваат на промените и на новите околности. Ако, на пр., имаат научено одреден пат од дома до училиште, нема да им биде лесно да тргнат по друг пат, иако тој е можеби покус и попогоден. Децата со ИП не се во можност да го организираат сопственото однесување според барањата опкружувањето, затоа тие формираат обрасци на однесување кои се недоволно разбирливи за околината во која се наоѓаат. Таквата интеракцијата на децата со лесна ИП и социјалната средина е неприкладна, како за детето така и за околината. Овој несклад во интеракцијата и комуникацијата меѓу детето и околината може да има за последица пречки во однесувањето и емоционални пречки, кои кај оваа популација имаат специфичен карактер (Craig, 2000; Granger et al, 2003; Dosen, 2000, 2005; De Bild et al, 2005; Lancioni 2005; Walley et al, 2005; Maćešić Petrović, 2006).

Емоциите се издиференцирани на значително пониско ниво во однос на нивната календарска возраст. Тешко ги одложуваат задоволувањата и лесно преминуваат од едно во друго расположение, па изгледаат детинесто и несмасно. Емотивниот живот и фантазиите доминираат во однос на логичкото расудување. Децата се наивни и безгрижни, не ги разбираат одговорностите и задолженијата во одделението и малку се заинтересирани за оценката, поради што им недостига чувство на одговорност и не можат да ги потиснат емоциите, желбите и својата импулсивност. Многу отворено ги покажуваат своите позитивни чувства и емоции. Им треба многу љубов, внимание, почитување и голема трпеливост додека се работи со нив (Ајдински, 2000).

Децата и младите со лесна ИП се *сугестивни и недоволно критични*, па затоа лесно можат да се наговорат на постапки што се неприфатливи за децата вршници. Интелектуално попречените лица често извршуваат туѓи и понекогаш етички неприфатливи планови.

Кај интелектуално попречените лица слабо се развиени *вниманието и интересите*. Децата многу бргу се заморуваат, не можат долго да се концентрираат за вршење волево насочени активности, особено во областа на ангажирањето на интелигенцијата и мислењето. Концентрацијата и ефикасноста во работата кај децата со лесна ИП зависи од нивниот интерес, кој честопати е ограничен и непостојан. Најчесто интересот е поттикнат од она што е необично, несušтинско, мошне забележливо, она што ги задоволува

нивните потреби. Ученикот покажува поголем интерес кон физичката работа и кон сè она што не бара психичко напрегање и напор (Ајдински, 2000; Кескинова, 2014).

Поради намаленото внимание, кај нив е намалено и *помнењето*. Помнењето е емоционално и селективно, слабо и доста бавно. Запомнетото бргу се заборава, а и она што ќе го запомни, детето го репродуцира со потешкотии и неточности. Децата со лесна ИП особено тешко го сфаќаат и помнат наставниот материјал. Тие не се во состојба да го издвојат битното од небитното, затоа често се случува да запомнат нешто што е споредно, а не она што е суштинско. Особено тешки за помнење им се дефинициите и правилата, бидејќи не се во можност да ја сфатат нивната смисла и не се во можност да ги искажат со свои зборови поради сиромашниот речник. Подобро го помнат она што ги интересира, отколку она што не ги интересира, што не го разбираат, што бара напор и што е апстрактно (Ђоргевиќ, 1982). Кај учениците со лесна интелектуална попреченост, долготрајното помнење постои само тогаш кога содржините се приспособени на нивните ментални способности.

Претставите се оскудни, фрагментарни; постои отсуство на суштинските својства на перципираните предмети, поради што различните предмети ги гледаат и ги доживуваат како идентични. Тешко можат да се формира претстава врз основа на усно опишување на предметот, а сиромашните претстави создаваат големи потешкотии во актуелизација на наученото (Андреев, 1994). Колку што интелектот и социјалната адаптација се на пониско ниво, толку претставите се посиромашни (Ајдински, 2007).

Играта кај овие деца е еднолична, лишена од креативност и фантазија. Колку што е играта посложена, со поизразни правила, толку е подалечна од детето со ИП. Но како и кај другите деца, играта е многу важна во процесот на учење, поради што таа мора да биде адаптирана во зависност од можностите и интересите на детето со ИП (Ајдински, 2000). Децата со лесна интелектуална попреченост обично почесто можат да најдат заеднички интереси во играта со помали деца без попреченост, отколку со своите врстници.

Кај лицата со лесна ИП особено внимание треба да се обрне на проблемите во говорот и гласот. Тие учат да зборуваат со извесно задоцнување, иако најголемиот број се оспособуваат да го користат говорот во секојдневниот живот и комуникација.

Основен ограничувачки фактор на развојот на говорот кај лицата со ИП се намалените когнитивни способности, но отстапувањата во развојот на говорот можат да бидат условени и со оштетувања на невролошките или говорните механизми, сензорни оштетувања (сетилото за слух, емоционални нарушувања, емоционална депривација) или од факторите на средината (несоодветна стимулација).

Забавен развој не се гледа само во активниот говор, туку тие тешко го сфаќаат говорот и во формулација на прашањата, барања или објаснувања. Ретко учествуваат во разговори, а на прашањата одговараат едноставно. Нарушувања во артикулацијата се чести, а според Владисављевиќ (1977) најчести вакви нарушувања се:

- дисторзија на гласовите;
- интердентален сигматизам;
- латерализација на гласовите;
- назализација;
- недефинирана дисторзија;
- супституција;
- омисија;
- ротацизам и
- проблеми во изговор на африкатите.

Нарушувањата на артикулацијата покажуваат варијабилност во однос на степенот на ИП, односно колку е поголем степенот на ИП кај децата, толку е поголема зачестеноста на артикулациските нарушувања.

Придружни нарушувања кај лицата со интелектуална попреченост

Лицата со ИП имаат и одредени придружни нарушувања. Истражувањето кое го спровел Киели (Kiely, 1987) покажува дека овие нарушувања се повеќе застапени кај лицата со потешка ИП, што може да се види во табела 4.

Табела бр. 4 Застапеност на придружните нарушувања кај лицата со интелектуална попреченост

Придружни нарушувања	лесна ИП (%)	тешка ИП (%)
Нема	63	17
Церебрална парализа	6	19
Епинапади	11	21
Сензорни оштетувања	24	55
Психолошки/бихејвиорални	25	50

И покрај тоа што овие карактеристики ги наведовме како заеднички за сите лица со интелектуална попреченост, сепак важно е да се напомене дека секоја личност е

индивидуа различна од другите. Неопходно е едукативниот и рехабилитацискиот третман да се базираат на индивидуалните карактеристики на личноста, на нејзините можности и потенцијали. Почитувањето на индивидуалноста во работата со овие деца е еден од основните начела кои водат кон успех и најдобар напредок на детето.

2.1.2 Препораки за наставниците за работа со ученици со ИП

Следниве постапки и активности можат да помогнат во работата со ученици со ИП, според тешкотиите со кои се соочуваат или аспектите на наставата:

1. Во случај на тешкотии да се заинтересира ученикот

- објаснете му зашто е важно;
- давајте конкретни примери, илустрирани цртежи, слајдови;
- седнете го ученикот близу до наставникот;
- поврзете го предавањето со примери од животот;
- во зависност од темата побарајте од учениците да најдат слични примери од својата средина или семејство.

2. На почетокот на работата

- воведете некој стандарден знак за препознавање на почетокот на секое предавање;
- поделете ја темата на помали единици;
- пред да продолжите на следната тема проверете колку учениците сфатиле, побарајте од нив да кажат што мислат;
- направете редослед на активности и запишете ги на табла;
- за детето со пречки во развојот одберете врсник кој ќе му помага, но тоа да изгледа како заеднички да работат.

3. Во случај на тешкотии при задржувањето на вниманието додека наставникот зборува

- користете куси и јасни објаснувања;
- обезбедете пишана или сликовна илустрација за усното предавање;
- користете однапред договорен знак да привлечете внимание (на пр.: гест, поглед, допирање по рамо....);
- гледајте во учениците, но и забележете дали учениците ве гледаат вас;
- побарајте од ученикот да ги провери најважните информации;
- комбинирајте писмени и усни задачи;
- во зависност од возраста, организирајте го времето на часот (за ученици со ИП вниманието не се задржува подолго од 5-10 минути).

4. Во случај на тешкотии при разбирањето на упатството за работа

- давајте куси и јасни упатства;
- повторете го упатството онолку пати колку е потребно;
- барајте од ученикот да го повтори упатството усно и практично.

5. Во случај на тешкотии при следењето на пишан текст

- маркирајте го избраниот текст;
- означете ги со броеви пасусите кои сметате дека се важни;
- отстранете ги непотребните работи од клупата.

6. Во случај на тешкотии при читањето

- користете текстови прилагодени на возраста;
- за секоја логичка целина обезбедете соодветна слика;
- во избраниот текст означете ги важните места;
- побарајте од учениците во групи да прочитаат одреден текст и да им прераскажат на останатите што прочитале;
- на ученикот со ИП дајте му доволно време да го прочита текстот;
- направете квиз за знаење. На детето со пречки во развојот дајте му прашање за кое сте сигурни дека го знае. На тој начин ќе се намали стравот од неуспех и негативните реакции на врсниците;
- објаснувајте ги новите поими со кои учениците се среќаваат првпат;
- давајте домашни задачи.

7. Во случај ученикот да има тешкотии да ја заврши работата на време

- давајте му повеќе време;
- давајте му помалку задачи;
- пофалете ученикот ако ја завршил задачата за кусо време.

8. Во случај ученикот да има тешкотии со усното изразување

- прифатете ги алтернативните форми на одговор (цртеж, слика и сл.);
- постепено низ алтернативни одговори насочете го детето кон давање куси усни образложенија.

9. Во случај на тешкотии при учење преку слушање

- паралелно со усното предавање користете илустрација;
- исфрлете ги непотребните зборови;
- подгответе упатство за анализа на предавањето.

10. Во случај на тешкотии во групната работа

- прецизно одредете задача за секој ученик;
- задавајте конкретни задачи;
- дефинирајте ги фазите на работа;
- повремено водечката улога во групата давајте му ја на детето со ИП (доколку е можно);
- групната работа може да се вежба во домот доколку детето со ИП има брат, сестра или некој близок роднина на приближна возраст.

11. Во случај на тешкотии во самостојната работа

- прилагодете ја тежината на задачата, обемот и времето за работа според способностите на ученикот;
- пофалете ја секоја добро завршена работа;
- барајте ученикот да ја повтори задачата, а ако не сфатил полека и детално објаснете му што треба да направи;
- овозможете му да користи алтернативни форми на одговарање.

12. Во случај на тешкотии при разбирање на причините и последиците и тешкотии во предвидување на последиците

- наведете примери од животот;
- запишете ги причините од лева страна а последиците од десна страна;
- објаснете како причината предизвикува последица.

13. Во случај на тешкотии при изведување заклучоци

- понудете му на детето листа на заклучоци и побарајте од него да ги означи по принципот точно/неточно;
- побарајте да ги подреди по важност сите заклучоци;
- поделете ги учениците во групи и на таблата напишете ги правилата за изведување заклучоци, а потоа побарајте од секоја група да ги примени правилата на задачата што ја добила;
- по вежбање во групи, задајте нова задача која секое дете треба поединечно да ја реши.

14. Во случај на тешкотии со помнењето

- поттикнете го и помогнете му на ученикот да си направи потсетник;
- вклучете ги родителите да ги проверуваат обврските на децата, но не да им ги преземат улогите туку да им помогнат да се осамостојат.

- покажете му на ученикот како се одредуваат важни места во текстот. На тој начин ќе го олесните меморирањето со издвојување на важно од неважно.

15. Во случај на тешкотии при проверка на знаењето – тестови

- намалете го бројот на прашања за ученикот со ИП;
- поедноставете ја терминологијата;
- првите тестови нека бидат на заокружување.
- во почетниот период избегнувајте прашања од отворен тип;
- групирајте ги прашањата по тематска сродност;
- продолжете го времето за решавање;
- дозволете им на учениците усно да одговараат.

2.2 | Ученици со аутистичен спектар на нарушување

Аутизмот претставува первазивно развојно нарушување кое се дефинира со постоење на нетипичен или оштетен развој кој се манифестира пред третата година од животот со карактеристичен облик на патолошко функционирање во сите три области на социјалните интеракции, во комуникацијата (вербалната или невербалната) и со повторувачко однесување.

Многу често не се прави прави разлика меѓу нарушувањата во сензорната интеграција⁶ и аутистичниот спектар на нарушувања. Овие две состојби делат заеднички симптоми, но постојат и разлики. Најчеста причина за неразликувањето е тоа што на децата со типичен развој и сензорни нарушувања им е потребна стимулација за да бидат активни и да обрнуваат внимание, што е често обележје и кај децата кои припаѓаат на аутистичниот спектар на нарушувања, но со таа разлика што сензорните нарушувања кај децата со типичен развој се застапени во помал процент.

2.2.1 Карактеристики на учениците со аутистичен спектар на нарушување

Основни карактеристики на лицата со аутистичен спектар на нарушување (АСН) се:

- ✓ Нарушувања во социјалната интеракција,
- ✓ Нарушувања во комуникацијата,
- ✓ Репетитивни, рестриктивни и стереотипни активности, и

⁶ Сензорна интеграција е начин на кој нервниот систем ги преработува информациите од сетилата, кои во огромни количини се влеваат во нашиот нервен систем во секој момент. Тоа е невробиолошка активност во телото која му овозможува на мозокот да ги организира тие стимули и да им даде смисла, затоа што само кога овие информации се интегрирани и организирани, мозокот може да ги употреби за движење, учење и однесување.

- ✓ Проблеми со сензорното процесирање.

Проблеми во интеракцијата и социјалната комуникација се индивидуално застапени во различна мера кај секој ученик со аутистичен спектар на нарушување и се движат во различен обем во следниве рамки, односно може да постоји:

- целосно отсуство на говор, т.е. детето воопшто не зборува,
- отсуство на желба за комуникација со другите,
- ехолалија и повторувачки говор,
- невообичаен тон на гласот,
- забавен развој на говорот,
- тешкотии во невербалната комуникација (говор на телото, фацијална експресија и емоции),
- комуникација ограничена само на изразување на потребите,
- изговарање на факти кои се ирелевантни за социјалниот контекст,
- еднонасочен говор (наспроти комуникација),
- тешкотии во разбирањето и покрај добриот речник на зборови,
- недостаток на емпатија,
- избегнување на гушкање и галење,
- несоодветно гушкање и галење на другите,
- затвореност во свој свет,
- недостаток на способност за започнување на интеракција, или
- правење на нешта кои другите ќе ги побараат од нив, без да размислат за последиците.

Тешкотии во флексибилното однесување и размислување можат да се јават и како:

- рестриктивно и репетитивно однесување - ритуали и опсесии,
- отпор кон промени,
- недостаток на симболична игра / игра на преправање,
- ригидни / цврсти рутини, или
- посебни интереси / опсесивни интереси.

Сензорната чувствителност може да биде изразена како хипер и хипо сензитивност на децата на:

- звук - се соочуваат со тешкотии во филтрирање на звукот,
- допир - понекогаш се чувствителни на одреден материјал или обувки,
- вкус - покажуваат зголемена чувствителност на слатко/горчливо,
- мирис - можат да бидат вознемирени од различни видови на мириси,

- потешкоти со вестибуларниот систем - можат да имаат проблеми со чувството за рамнотежа и ориентација во просторот и со координацијата на движењата,
- потешкотии со чувството за позиција на делови од телото и силата која се вложува во движењата, или
- вид - доживуваат пречувствителност на светлина.

Развојот на децата со аутизам е на пониско ниво од оној на типичните деца. Кај децата со аутизам има оштетување во сите сегменти на развојот. Тие покажуваат неможност за интеракција со другите деца, неможност за разбирање на социјалните сигнали и сл. Играта со овие деца најчесто останува на ниво на сензомоторна и иако некои деца можат да развијат функционална игра, имагинарната игра им е недостижна. Приближувањето кон другите деца често се одвива на несоодветен начин, а социјалната игра не вклучува делење и модулација на однесувањето во согласност со социјалниот контекст. Повеќето деца ја задржуваат соло играта и само некои од нив се ангажираат во паралелна или асоцијативна игра. Често имаат желба да си играат со возрасни, многу постари деца од нив, или со помали. Тешко можат да се согледаат себе си како членови на некоја група и да ги следат своите интереси; можат да бидат импулсивни и не умеат да ги предвидат последиците од своето однесување, поради што лицата кои не ги познаваат можат да ги доживеат како агресивни, импулсивни и деструктивни. Децата со аутизам имаат помала самосвест и самокритичност од другите деца на иста возраст и негативна слика за себе.

2.2.2 Препораки за наставниците за работа со ученици со аутистичен спектар на нарушување

Примена на психомоторната реедукација во работата со ученици со аутистичен спектар на нарушување

Психомоторна реедукација е термин кој го означува терапискиот правец чија основа ја чинат телото и движењата. Сетилата, чувствата, движењата и интегративните функции на мозокот се тесно поврзани со телото. Тоа претставува извор на задоволство, а преку првите движења се открива сопственото постоење, се остварува доживување на своето тело и телото во просторот. Во психомоторната реедукација се користи движење кое е поврзано со говор, допир и игра, со што плански и систематски се делува во насока на развивање на моторните, когнитивните, емоционалните и говорно-јазичните способности. Движењето, погледот, допирот, гласот и говорот, кои се составни делови на психомоторната реедукација, имаат за цел да му помогнат на детето да го надмине или ублажи проблемот со кој се соочува.

Примена на сензорната стимулација во сензорна соба во работата со ученици со аутистичен спектар на нарушување

Сензорната соба, односно контролираната мултисензорна стимулација, потекнува од Холандија, каде е развиена во 70-тите години од минатиот век со цел да се докаже како околината влијае врз однесувањето. Сензорната терапија е недирективна терапија која делува на основните сетила за вид, слух, допир и мирис. Преку хармонично и контролирано изложување се користат светлосни ефекти, бои, звуци, музика и мириси. Овие простории се специјално опремени и овде природата, интензитетот и количината на стимулусот е контролирана. Собата се поставува така што или се стимулираат повеќе сетила (мултисензорен фокус) или фокусот е само на едно сетило (едносензорен фокус). Целта е да се постигне баланс меѓу релаксацијата и активноста во една сигурна и прилагодена средина. Предноста на сензорната соба лежи во тоа што за ова терапија не е неопходна вербална комуникација и може да се користи и кај лица со пречки во говорот или без говор. Таа овозможува стимулација на лица кои послабо реагираат на околината, кои не зборуваат и до кои потешко можеме да допреме.

Сензорната интеграција се одвива во опкружување кое нуди богатство од вестибуларни, проприоцептивни и тактилни можности така што:

- се обезбедуваат правилни предизвици за детето,
- детето учествува во изборот на активности,
- се обезбедува максимална самоорганизација на детето,
- се создава контекст на игра,
- се обезбедува оптимално внимание од страна на детето,
- се овозможува детето да доживее успех,
- се обезбедува физичка и емоционална сигурност,
- просторијата и распоредот во неа се организираат така што поттикнуваат максимално ангажирање на детето, и
- се зајакнува терапевтската соработка.

Стимулирањето на сензорната интеграција може да се применува во текот на часовите и на воннаставните активности во училиштето. Постојат многубројни активности:

- кои можат да послужат за тактилна десентизација:
 - игри со пена за бречење,
 - работа во градина и со собни растенија,
 - копање дупки, садење, пресадување,
 - активности соодветни за в кујна: подготовка на тесто, рендање сирење, месење, сечење,

- активности со боење.
- кои можат да послужат за визуелна десентизација:
 - насочување на вниманието кон сензорни дразби, на пр. снопови од светла во боја,
 - набљудување на личности,
 - набљудување на сам себе во огледало,
 - ставање на предмети на соодветно место,
 - спарување односно подредување на предмети.
- поврзани со сетилата за мирис и вкус:
 - препознавање овошје и зеленчук со врзани очи,
 - подготовка на материјали соодветни за доживување на овие чувства.
- поврзани со проприоцептивната положба во простор/моторното планирање:
 - скокање, потскокнување, трамболина, скокање преку јаже врзано меѓу два стола,
 - марширање (кревање на стапалата високо и одење во ритмот на музиката),
 - имитација на животински од.
- вестибуларни активности:
 - вежби на коњ,
 - вежби на греда,
 - лулање на лулашка,
 - вежби за истегнување,
 - провлекување низ тунел.
- моторни активности:
 - провлекување низ тунел,
 - провлекување низ лавиринт,
 - играње со мали колички на подни мапи,
 - огра во поле со препреки,
 - провлекување меѓу поставени конуси.

Честа реакција на премногу дразби кај учениците со АСН се тантрумите. Тантрум (напад на бес) е емоционална и физичка реакција на фрустрации. Кога ќе започне тантрумот, детето е преплавано со емоции и не може да ја објасни причината за бесот. Клучот за успех лежи во насочување кон емоционалното доживување на детето, а не во логично објаснување

на состојбата. На прашањата „Зошто си лут? Што се случи? Зошто го правиш ова?“, нема да добиете одговор.

Обидете се да бидете смирени и емпатични или „влезете во чевлите на детето“ и сочувствувајте со него. Слободно можете да кажете „Леле колку си лут! Гледам дека ова многу те налути (натажи), знам дека ти паѓа тешко, знам дека те разочара.“ Секогаш приоѓајте им на емотивно ниво, наместо на рационално. Децата немаат доволно развиено логичко размислување, па емоционалниот природ ќе ви биде од помош.

Создавање услови за работа со ученици со аутистичен спектар на нарушување

Планирањето на оптимални можности за подучување на социјални вештини подразбира организирање на средината за учење и избор на специфични активности за подучување. Социјалната средина, опкружувањето и активностите треба да се организираат на начин да доведат до најдобри можни резултати во учењето. Во зависност од поставените цели, постојат неколку корисни упатства за тоа како да се одлучите за најсоодветно социјално опкружување (пр. еден на еден, мала група или голема група) и да изберете социјални партнери (возрасни или врсници) за социјално-комуникативна интервенција.

Ако целта е учество во социјалните активности, прво воведете ја вештината индивидуално – еден на еден, во контакт со возрасно лице. По првичното усвојување на вештината, вежбајте ја во активности со партнер врсник, а потоа применете ја вештината во групна активност.

Ако целта е комуникација, прво организирајте ги почетните интеракции со возрасно лице за да се усвои вештината. По првичното стекнување на вештина, вежбајте ја истата со врснички партнер, а потоа вежбајте ја вештината во различни социјални контексти (во мали и големи групи).

Учениците со аутистичен спектар на нарушување најдобро ги усвојуваат вештините и знаењата кога информациите се прикажани визуелно. Во таа насока, при комуникацијата со невербални ученици или ученици кои имаат тешкотии со вербалното изразување од помош е методот на комуникација преку слики. PECS (Picture Exchange Communication System/систем за комуникација со размена на слики) не ја оспорува и не ја намалува вербалната комуникација, бидејќи секогаш се користи во комбинација со вербализацијата. Со користење на овој метод на комуникација може да се започне било кога и истиот бргу се усвојува, а кај децата кај кои се користел овој метод е забележано подобрување во вербалната комуникација.⁷

⁷ Повеќе информации за системот PECS на македонски јазик се достапни на следниве линкови: <https://eduink.mk/pecs/>, https://pzukalinka.blogspot.com/2015/02/pecs_80.html; а на англиски јазик на <https://pecs.com/picture-exchange-communication-system-pecs/>, <https://nationalautismresources.com/the->

Социјално неприфатливото однесување не е ретко во секојдневието на децата со АСН. Се јавува како резултат на желбата да се добие внимание или да се овозможи посакувана активност, а се манифестира како избегнување на активност или барање или автостимулација. При социјално неприфатливото или агресивното однесување, се препорачува:

- да бидеме упорни и доследни во барањата,
- да внимаваме несвесно да не го поттикнуваме однесувањето,
- да бидеме подготвени да го прифатиме првиот револт, и
- да поттикнуваме алтернативно однесување.

Развивањето на социјалните и комуникациските вештини подразбира воспоставување на предвидливи планови и рутини и комуницирање преку редоследот на активностите и настаните. Воспоставувањето распоред и рутина на активности во текот на денот е основа на интервенцијата. Децата со АСН можат да имаат тешкотии при промени и премин од една на друга активност, што претставува бариера за нивната самостојност и за тоа им е потребна поддршка. Распоредите и рутините им помагаат на лицата со АСН во низа активности во нивниот дом, на училиште, во ресурсен центар или на работно место. Во текот на работата со учениците со АСН особено треба да се внимава на следново:

Воспоставете практика на сигнализација на социјално неприфатливо однесување. Постојаната примена на еден ист метод овозможува прифаќање на истиот. Може да применувате знак стоп или место на кое ученикот да се смири.

Внимавајте на удобноста на ученикот. Направете во случај вниманието да може да го задржи подолго време доколку седи на топка или перниче поставено на училишното столче, или стави очила за сонце или слушалки на ушите.

Подговете визуелен распоред, кој може да прикажува хронолошка низа на настани, може да му појаснува на детето каде треба да оди, што треба да прави сега или да прави следно и колку долго треба тоа да го прави. Распоредите типично се прикажуваат линеарно - хоризонтално или вертикално. Тие се индивидуално скроени така што нивната должина и форма одговараат на потребите на детето. Некои распореди прикажуваат само една информација поединечно, додека други може да ги опфаќаат сите активности на детето во денот. Приказот на активностите направете го со слики; така на ученикот ќе му биде многу полесно да ги следи чекорите. Најдете начин за визуелна организација на времето за активностите. Можете да примените песочен часовник или часовник кој

picture-exchange-communication-system-pecs/, <https://www.verywellhealth.com/autism-and-the-picture-exchange-communication-system-260506>,
https://autismpdc.fpg.unc.edu/sites/autismpdc.fpg.unc.edu/files/PECS_Steps.pdf

дозволува скусување на активностите на покуси интервали. Распоредите можат да претставуваат:

- дневен распоред (т.е. редослед на дневните активности);
- преодни предмети (т.е. специфичен предмет поврзан со некоја активност за да се подготви детето за активност која следува);
- листи на активности или анализа на задачи (т.е. редослед на чекори во рамките на една задача или активност);
- временски табли или мапи на траење (т.е. визуелно претставување на времето во низа).

Користете визуелно обележување:

- обележете ги сите заеднички простории кои ги посетува ученикот со аутизам и чекорите потребни за извршување на активностите. Ваквата визуелна поддршка ќе биде убава помош и за учениците од почетните одделенија.
- Обележете ги различните катчиња во училницата.
- Обележете го просторот на ученикот со аутизам. Детето со аутизам треба да има свој простор во кој може да се осами и да се одалечи од дразбите кои му пречат. Овој простор може да го осмислат и уредат децата врсници, па може да се користи и од другите деца како катче за смирување.

2.3 | Ученици со оштетен вид

Лицата кои имаат пречки во визуелната перцепција се слепи и слабовидни (Ајдински, Киткањ, Ајдински, 2007).

- Слабовидно е она лице кое на подброто око со корекциско стакло има острина на видот помала од 40% (0,4) и лице кое на подброто око со корекциско стакло има острина на видот поголема од 40%, но кај кое се предвидува извесно влошување.
- Слепо лице е она кое на подброто око со корекциско стакло има острина на видот до 10 % (0.10), како и лице со централен вид на подброто око со корекциско стакло до 25 % (0.25) на кое видното поле му е стеснето до 20 степени.

Според степенот на попреченост слепите лица се распоредени во 3 групи:

1. Лице кое на полно го изгубило осетот за светло (амауроza);

2. Лице кое на подоброто око има остаток на видот до 5% или на подоброто око со корекциско стакло има остаток на видот помалку од 10% но со стеснување на видното поле до 20 степени;
3. Лице кое на подоброто око со корекциско стакло има остаток на вид помал од 10% или има централен вид на подоброто око до 25% и стеснато видно поле до 20%.

2.3.1 Карактеристики на учениците со оштетен вид

На сликите подолу може да забележите како гледаат лицата со нормален вид и лицата кои имаат одредени оштетувања: *катаракта* (заматување на леќата на окото); *ретинопатија* (болести на малите крвни садови на мрежницата-ретината, дел од окото кој ги обложува задните две третини и е одговорен за примање визуелни слики; постојат неколку видови на ретинопатија, но сите се одликуваат со заматен вид, двојно гледање, дамки во видното поле); *глауком* (група на очни состојби кои го оштетуваат оптичкиот нерв, како резултат на абнормално висок притисок во окото); и *макуларна дегенерација* (заматен или намален централен вид, поради истенчување на макулата, дел од мрежницата одговорен за јасен вид)⁸.



Дијабетска ретинопатија

Катаракта

Ретинитис пигментоза



Глауком



Макуларна дегенерација



⁸ Според CDC, 2020

Слика бр. 1 Нормален вид и гледање со катаракта, дијабетска ретинопатија, ретинитис пигментоза, глауком и макуларна дегенерација

Психофизичките ефекти кај лицата кои имаат оштетување на видот зависат од:

- ✓ причината за настанување на оштетувањето;
- ✓ времето на настанување на оштетувањето на видот;
- ✓ степенот на оштетување на видот;
- ✓ начинот на оштетување на видот.

Овие лица живеат во еден замислен свет, и креираат податоци и претстави кои се формираат врз основа на другите сетила односно врз основа на аудитивната слика, хаптичката слика и кинестетичката слика. Слепите лица ги прават поврзувањата по временски редослед на случување. Имаат тешкотии во ориентацијата во простор особено кога ја менуваат положбата на телото или при движења. Интелигенцијата има типичен развоен тек во услови на соодветни стимулации. Сепак, говорот се јавува подоцна и се забележува слабост во однос на семантиката. Овие лица имаат ограничени способности во организација на елементите на повисоко ниво и одредени проблеми со вниманието. Честа е појавата на стереотипи: клатење на телото, мрдање со прстите или рацете, трепкање. Некои лица со оштетен вид имаат нарушена или некомплетна телесна шема и послабо развиени интерактивни способности (Pring, 2008).

2.3.2 Препораки за наставниците за работа со ученици со оштетен вид

За овие ученици е неопходно да се обезбеди:

- рехабилитација од страна на тифлолог (специјален едукатор и рехабилитатор за лица со оштетен вид како потесна специјалност);
- погодно место во одделението или групата (поблиску до таблата ако е слабовидно);
- оспособување на наставникот за користење на брајовата азбука;
- паралелно вклучување на тифлолог и стурчно лице за ориентација и мобилност во просторот (од основните училишта со ресурсен центар) при реализација на наставните содржини.

Учениците со оштетен вид ги користат следниве помагала:

- дрвена таблица со шестоточка,
- топогностичка таблица,
- брајова машина,
- брајов математички апарат,

- брајов компјутер,
- брајов печатар,
- брајова литература и учебници,
- зголемени учебници и тв лупи.

Дополнително, учениците со оштетен вид во редовното образование треба да се запознаат со просториите во училиштето, поставеноста и организацијата на мебелот, а неопходно е и да се постават јасно обележана, светлечка или релјефно обработена, патека на движењето и релјефно обработен раб на скалилата. Потребно е да се направат и постават ознаки со брајово писмо на кабинетите и просториите и во училницата. Ученикот треба да седи на соодветно место во училницата (на пр. во средниот ред напред, светлото да доаѓа од страна на ученикот или од зад него). Треба да се провери дали осветлувањето е соодветно, да се отстрани ризикот од отсјај од клупата и таблата и да се подготват материјали со зголемен фонт и контраст. Треба да се обезбедат и асистивни (оптички и технички) помагала, да се применува мултисензорен пристап и да се вербализираат сите инструкции во комбинација со тактилен материјал. При објаснување на локација или некој предмет треба да се применува специфичен и детален дескриптивен опис. При разговор со учениците со оштетен вид треба да се воспостави директен контакт во очи со ученикот, односно да се инсистира на гледање во очи на ученикот со слаб вид (Carney et al., 2003).

Некои дополнителни сугестии за работа со овие ученици се:

- Не воздржувајте се од користење на зборовите „види“ или „погледни“.
- Ако видот е подобар на десното око, седнете го ученикот на левата страна на училницата и обратно.
- Ученикот не треба да е директно изложен на изворот на светлина; кога им зборуваме или предаваме не треба да им го покриваме изворот на светлина со грбот, односно треба да се одстрани отсјајот и светкањето.
- Користете тактилен, конкретен и природен материјал за работа.
- При демонстрирање применувајте ја техниката „рака-врз-рака“.
- Гледањето од блиску треба да се ограничи на петнаесет минути или помалку; поттикнувајте го ученикот да погледне подалеку од својата работа, да изостри молив или да учествува во друга активност, бидејќи тоа ќе му овозможи повторно да ги фокусира своите очи, така што е помала веројатноста дека ќе се умори.
- Избегнувајте италики или раскошно писмо; малите букви се полесни за читање од големите букви, бидејќи имаат поголем број на растечки и опаѓачки елементи, што ги прави визуелно поразлични.
- Подгответе што е можно повеќе информации во електронски формат.

- Направете ги потребните списоци со книги и материјали за часовите рано за да има доволно време да се репродуцираат на аудио или Брајово писмо, доколку е потребно.
- Наведете задолжителни текстови во листа за читање, забележувајќи важни поглавја ако е можно. Одредувањето на редоследот на читање во текстовите е корисно, бидејќи може да потрае многу недели за да се репродуцира книга во аудио или Брајово писмо.
- Бидејќи учениците со оштетен вид се генерално побавни од другите ученици во завршувањето на задачите за читање, обезбедете списоци за читање пред почетокот на наставата, за читањето да може да започне рано.
- Претходно најавете му на ученикот со оштетување на видот дека планирате да користите филм или видео на час, со што ќе му овозможите опција да побара претходно да го види. Ова ќе му овозможи да седне многу близу до екранот или некој да му го објасни филмот или видеото. Би било корисно да се „паузира“ на важни точки кога ученикот го гледа ресурсот на час заедно со другите.

Уште една сугестија за работа со учениците со оштетен вид е правилниот начин на водење слепо лице:

- Чекор 1: ученикот ве држи за рака веднаш над лакотот;
- Чекор 2: бидете сигурни дека слепата личност е половина чекор до чекор - зад вас. Во тесен простор слепото лице треба да оди зад вас;
- Чекор 3: ставете му на знаење на слепото лице доколку треба да ги смените страните.



Чекор 1



Чекор 2



Чекор 3

Слика бр. 2 Водење на слепо лице

2.4 | Ученици со оштетен слух

Во зависност од степенот на оштетувањето, лицата со оштетен слух се делат на:

- Наглуви деца се оние кај кои оштетувањето на слухот на подброто уво е од 25 dB до 80 dB и кои потполно или делумно го развиле говорот. По своите вербални, психички, интелектуални и социјални карактеристики се разликуваат од глувите деца, односно говорот им е аграматичен, неразбирлив за околината и сиромашен и имаат проблеми при формирањето на апстрактни поими.
- Глуви деца се оние кај кои оштетувањето на слухот е поголемо од 80 dB и кои со слушен амплификатор не можат целосно да го перцепираат вербалниот говор. Тие се делат на практично глуви (со слушен амплификатор можат да слушаат одделни супрасегменти од говорот) и целосно глуви (потполно згасната слушна перцепција). Овие лица користат знаковен јазик, а говорот го учат по вештачки пат, при што зборот треба да се меморира и препознае по пат на визуелна перцепција.

Класификација според степенот на оштетување на слухот

Оваа класификација на оштетувањето на слухот се врши според тежината или степенот на оштетување, односно колку многу е блокирано примањето на звукот на патот до мозокот.

- Минимално до лесно оштетување на слухот (15-25 dB за деца)

Минимално, гранично или лесно оштетување на слухот може да предизвика тешкотии за учениците во:

- разликување далечен или тивок говор (детето може да пропушти најмалку 10 % од предавањата во училницата),
- соодветни одговори на суптилни конверзациски знаци;
- одржување чекор со брзи разговори;
- наслушнување на социјалните размени (разговори); и
- детектирање на суптилни фонетички маркери во граматиката, како множина, присвојност или минато време.

Колку поголем напор му е потребен на детето да слушне, толку повеќе тоа може да изгледа незрело. Секое минимално оштетување на слухот може да има големи негативни последици. Многу од овие лесни оштетувања на слухот не се откриваат поради несоодветен скрининг на слухот и недостиг на информации за улогата на слушањето во развојот на писменоста и академските постигнувања. Лесно или унилатерално оштетување на слухот може да не е проблематично за лингвистички зрела личност која има софистицирани вештини за внимавање, но дури и минимално оштетување на слушањето може сериозно да влијае врз целокупниот развој едно дете кое е во процес на

учење на јазикот и развој на вештините за говорна комуникација (Fitzpatrick, Whittingham & Durieux-Smith, 2014).

- Лесно оштетување на слухот (25 - 40 dB)

Лесното оштетување на слухот може да се дефинира како аудибилен дефицит. Во зависност од нивото на срединската бучава, оддалеченоста од говорникот и шемата на оштетување на слухот, дете кое искусува оштетување од 30 dB може да испушти 25 % до 40 % од говорниот сигнал ако нема аудиолошко менаџирање на состојбата со слушни помагала, бидејќи нема да ги слушне тивкиот говор, краевите на зборовите и неакцентирани зборови. Ученикот исто така најверојатно ќе го пропушти пасивното учење бидејќи не е во можност да наслушнува разговори; имено, дете со оштетување на слухот од 35 - 40 dB а без технологија за слушање може да испушти 50 % од дискусиите во училищата. Овие деца се често обвинувани за „дневно сонување“, „слушање само кога тоа сака“ и дека „не се трудат доволно“. Сето ова може да предизвика создавање негативна слика за себе. Иако овој степен на оштетување е означен како лесен, сепак последиците се далекусежни, особено влијанието на неслушањето јасен говор и испуштањето информации. Соодветно наместените помагала за слушање ја зголемуваат аудибилноста и го олеснуваат пристапот на информација до мозокот. Технологијата треба да се носи најмалку 10 до 12 часа на ден. Доколку ученикот има лесно, а неменаџирано оштетување на слухот, може да застане едно цело одделение зад своите врсници. Соодветни слушни помагала, користење системи со микрофони и интервенција заснована на збогатување на аудитивната информација можат да придонесат кон надминување на секундарните негативни ефекти на оштетувањето на слухот.

- Умерено оштетување на слухот (40 - 55 dB)

Ако содржината и вокабуларот на пораката се познати, ученик со умерено, неменаџирано оштетување на слухот може да го разбере конверзацискиот говор што се води лице в лице на 3-5 метра оддалеченост во тивка соба. Сето ова може да причини родителот или наставникот да го прецени пристапот на мозокот до аудитивни информации. Во типични ситуации во училища, кај ученик со оштетување од 40 - 50 dB, околу 50 - 75 % од говорната информација може да биде испуштена, додека при оштетување на слухот над 50 %, се испушта 80 - 100 %. Без интервенција, ученикот често има оштетена продукција на говорот, одложена или неисправна синтакса и ограничен вокабулар и знаење. Дополнителни негативни ефекти се дефицитите во созревањето, комуникацијата и социјалната интеракција. До четврто одделение, ученици без соодветна рана и континуирана интервенција заостануваат најмалку две одделенија зад своите врсници, затоа, исто како и кај лесното оштетување на слухот, неопходна е навремена интервенција и користење на помагала за слушање (Stach & Ramachandran, 2019).

- Умерено тешко оштетување на слухот (55 - 70 dB)

Сто проценти од содржините во училницата можат да се испуштат при неамплифицирано оштетување на слухот од 55 dB. Говорната комуникација мора да биде многу блиску или да биде многу гласна за да биде минимално разбирлива ако не се носат технологиите за амплификација. Без соодветна, рана и континуирана поддршка, најголемиот број ученици со овој степен на оштетување на слухот ќе имаат значителни тешкотии на училиште и ќе покажат одложено стекнување на јазикот и знаењата, одложена синтакса и говор, намалена разбирливост на говорот и можеби атонален вокален квалитет. Социјалните интеракции, разбирливо, ќе бидат отежнати. Соодветни слушни помагала и во некои случаи и кохлеарни импланти, паралелно со соодветна интервенција заснована на аудитивни искуства, можат да помогнат во надминување на секундарните негативни ефекти од оштетувањето на слухот.

- Тешко оштетување на слухот (70 - 90 dB)

Говорниот јазик нема да се развие добро или воопшто нема да се развие без соодветна рана употреба на технологија за аудитивен пристап, следено со збогатување на аудитивните содржини и аудитивна јазична интервенција. Ученик со соодветна аудитивна технологија може да биде функционално наглуво лице и да живее и учи во редовни средини, можеби со добивање на услуги за поддршка.

- Длабоко оштетување на слухот (90 dB или повеќе)

Ученик со длабоко оштетување на слухот не може да ги слушне говорот и срединските звуци без амплификација. Доколку семејството се реши за образование со користење на знаковниот јазик, треба соодветна поддршка за образовно сместување и образовни услуги во вид на поддршка од толкувач на знаковен јазик, со цел детето да има пристап до сите образовни содржини и да им исти постигнувања како и неговите врсници (Janky, Thomas, High, Schmidt & Ogun, 2018).

2.4.1 Карактеристики на учениците со оштетен слух

На табелата подолу се прикажани говорот и јазикот кај ученици со различни степени на оштетување на слухот.

Табела бр. 5 Степени на оштетување на слухот

I. Лесно оштетување на слухот (25 - 40 dB)	
Рецептивен говор	Експресивен говор
Говор	
Ги испушта кусите, неакцентирани зборови,	Може да не ги употребува безвучните согласки

слоговите и безвучните согласки (ф, к, п, с, т). Бучавата во заднина ги блокира говорните звуци. Може да не слушне тивок или далечен говор.	или неакцентираните слогови. Говорот може да биде тежок за разбирање.
Јазик	
Во тивка средина, ќе може да разговара и да разбира насоки.	Речникот и јазикот можат да бидат ограничени со испуштање на краевите на зборовите или цели зборови.
II. Умерено (до умерено тешко) оштетување на слухот (40 - 70 dB)	
Рецептивен говор	Експресивен говор
Говор	
Го испушта речиси целиот говор во текот на разговорот, освен ако соговорникот е многу блиску. Самогласките се слушаат многу полесно отколку согласките.	Согласките се испуштаат или се дисторзирани. Тешкотии при разбирањето. Потребен е посебен тренинг за развој на говорот покрај амплификацијата.
Јазик	
Ги испушта краевите на зборовите, предлозите и неакцентираните слогови или зборови. На блиско растојание ќе разбере гласна комуникација.	Може да има тешкотии со повеќезначни зборови и идиоми. Речникот може да биде ограничен. Се испуштаат членови, предлози, сврзници. Редоследот на зборови може да биде измешан.
III. Тешко оштетување на слухот (70 - 90 dB)	
Рецептивен говор	Експресивен говор
Говор	
Може да слушне силен глас, но не разбира говор. Слуша средински звуци, како трескање на врата. Може да ја каже разликата меѓу самогласките, но не и меѓу согласките.	Говорот и јазикот не се развиваат нормално без амплификација и специјална обука.
Јазик	
Не слуша разговор без амплификација. Разбира многу малку без визуелни или контекстуални индикации.	Говорот и јазикот не се развиваат нормално без амплификација и специјална обука.
IV. Длабоко оштетување на слухот (над 90)	
Рецептивен говор	Експресивен говор
Говор	
Не слуша никаков говор. Може да биде свесен за вибрациите.	Артикулацијата и ритмот, како и висината на говорот најверојатно ќе бидат осиромашени. Не развива природно говор без амплификација и

	специјална обука.
Јазик	
Не разбира јазик без визуелни индиции.	Можно длабоко заостанување на јазикот. Не развива јазик без посебна обука.

2.4.2 Препораки за наставниците за работа со ученици со оштетен слух

Како да му се помогне на ученикот да слуша на вообичаен, секојдневен начин?

Чекор 1. Најважниот чекор е да се осигураме дека ученикот носи соодветна функционална амплификација во текот на целото време додека е буден (барем 10 - 12 часа на ден).

Чекор 2. Родителите и терапевтите треба да бидат свесни за условите за слушање околу ученикот во сите комуникациски ситуации.

Чекор 3. Другиот аспект на средината за слушање е растојанието меѓу говорникот и микрофонот на ученикот.

Чекор 4. Стратегии за подобрување на способностите за слушање кај учениците со оштетен слух:

- Седнете го ученикот така тој да не гледа во вас, а неговото внимание да е насочено кон играчки или активности во кои двајцата сте вклучени. Зборувајте блиску до микрофонот на ученикот без тој постојано да гледа кон вас.
- Очекувајте од ученикот да ве разбере без да ве гледа в лице. Ако слушните помагала или кохлеарниот имплант се соодветно наместени, ученикот ќе биде во можност да ве слушне. Тоа што тој треба да го искуси е слушање во рамки на повторувачки, рутински активности и при играње со предмети.
- Ако ученикот не разбира аудитивни пораки, пробајте да ја кажете пораката повторно, поблиску до микрофонот. Ако повторно не разбира, тогаш помогнете му да разбере преку гледање или демонстрирање, и потоа кажете го уште еднаш, овој пат само аудитивно. Целта е да му се помогне на ученикот да ја подобри самодовербата при слушање аудитивни пораки.

Стратегии за интервенција за ученици со оштетен слух

- Аудитивно затворање

Дефиниција: под аудитивно затворање се подразбира постапка кога учителот почнува песна, рима или реченица и потоа престанува да зборува со цел детето да го дополни, односно да даде вербален одговор.

Како се спроведува оваа стратегија?

За да се употреби аудитивното затворање, треба да се почне со пеење песна, римување или да се почне реченица и потоа да се сопре и да се гледа кон ученикот со очекување и да се чека да вокализира одговор. Аудитивното затворање се однесува на способноста на слушателот да ја декодира информација што не е целосно слушната или била искривена на некој начин и да ја исполни информацијата што недостига. Како стратегија за слушање и за говорење, аудитивното затворање се користи за поттикнување на експресивниот јазик кај децата (Cole&Flexer, 2020).

Зошто е важна оваа стратегија?

Ако детето знае кој збор е изоставен, тоа природно ќе ја дополни информацијата што недостига. Оваа стратегија може да му помогне на учителот да ја избегне стапицата на континуиран проток на прашања насочени кон ученикот (Што е ова? Кажи што гледаш на сликата! и слично).

Лицето со оштетен слух многу често го нема вокабуларот за да ги „пополни дупките“ или понуди испуштената информација. Оваа вештина може да се развие од мала возраст преку употреба на аудитивното затворање. На почетокот треба да се почне со песнички за мали деца. Оваа стратегија може да се користи и со сликовници кои му се многу познати на ученикот. Во текот на раскажувањето, возрасното лице застанува за да му даде можност на детето да ги пополни празнините (Hayes, Geers, Treiman & Moog, 2009).

- Аудитивен почеток

Дефиниција: аудитивниот почеток е став, но и сет од предуслови кои ќе му овозможат на ученикот подобар пристап до говор и јазик.

Како се спроведува оваа стратегија?

Аудитивниот почеток се спроведува ако постојат следниве предуслови:

- детето треба да носи технологија за слушање постојано додека е будно;
- треба да се изведуваат секојдневни проверки на слушањето со цел да се процени моменталната способност за слушање и да се осигураме дека опремата соодветно функционира;
- батериите треба да бидат наполнети, а треба да има и резервни батерии;
- за корисниците на кохлеарен имплант, треба да има резервни жици;

- опремата за слушање се проверува и со и без ФМ-конекција со цел да се провери јасноста.

Треба да се направи и визуелна проверка на опремата:

- ушните калапи соодветно се изработени и немаат восок или влага;
- поставувањето на калапот во ушниот канал е безбедно;
- нема видливи пукнатини или скинати кабли кај кохлеарниот имплант или цевчињата на слушните помагала.

Сите овие предуслови се важни за да се осигура аудитивниот пристап.

Зошто е важна оваа стратегија?

Аудитивниот систем на детето во неговите најрани фази од развојот зависи од срединска стимулација која е полна со значителен аудитивен влез. Ученик со оштетен слух кој имал ран и постојан пристап до говор ќе има подобри резултати во аудитивната комуникација за разлика од дете кое нема/немало ран и постојан пристап до говор.

- Аудитивен сендвич

Дефиниција: со употребата на аудитивниот сендвич, информацијата се презентира аудитивно пред воведувањето на визуелна или друг вид информација за поддршка. Кога визуелната информација е потребна за да помогне при разбирање, по давањето на истата, учителот се враќа на аудитивната презентација.

Како се спроведува оваа стратегија?

Аудитивниот сендвич ја следи оваа формула:

- аудитивниот влез се воведува иницијално со цел да се осигураме дека фокусот е на слушањето со цел да се добие значење;
- визуелниот/тактилниот влез се додава кога тоа е потребно (тоа може да биде поглед со очи, покажување со прст, покажување играчка и друго);
- аудитивниот влез се повторува повторно, но сега без визуелниот влез.

Важно е да се запомни дека ученикот треба да ја слушне информацијата 2-3 пати пред да се воведат визуелната/тактилната информација. Главната цел е да му се даде на детето можност да се учи само преку слушање.

Зошто е важна оваа стратегија?

Аудитивниот сендвич се базира на премисата дека лицата кои се глуви или наглуви треба да научат да му веруваат на своето слушање и да се потпираат на аудитивниот влез со цел да го научат говорниот јазик. Ова потенцирање на слушањето помага да се зајакне

развојот на слушањето. Многу аспекти на говорот (особено супрасегментната структура како: траење, интензитет и висина, разлика меѓу звучните и безвучните парови гласови) не се видливи на лицето или устата и затоа најдобро можат да се научат преку слушање.

Преку употребата на аудитивниот сендвич, ученикот ги развива и учи да ги разликува аудитивните шеми. Најприродниот начин да се развие говорниот јазик со соодветна стапка, ритам и интонација е да се учи преку слушање.

Како и при сите стратегии, аудитивниот сендвич е најефективен кога се користи со соодветно време за чекање. Многу често се случува визуелната информација да се даде пред да му се даде можност на детето првично да слуша, што предизвикува зајакнување на визуелните вештини, наместо аудитивните вештини. Правилото е дека треба да се употребат три аудитивни стратегии пред да се даде визуелен влез. Ако трите обиди да се употреби слушањето не резултираат во посакуваниот одговор, се дава дополнителен влез (визуелен или тактилен) што е повторно следен од слушање.

- Поглед со очекување

Дефиниција: погледот со очекување е невербален сигнал што му се дава на ученикот со цел да се покаже дека се очекува одговор.

Како се спроведува оваа стратегија?

Погледот со очекување може да вклучи кој било од следниве психички знаци или сите знаци заедно:

- подигнати веѓи;
- директен контакт со очи со детето;
- навалување кон детето;
- мало навалување на главата во една страна.

Зошто е важна оваа стратегија?

Комуникацијата е двонасочна улица и еден поглед со значење му укажува на ученикот дека тоа е партнер во размената на информации. Иако погледот со значење е невербален знак, му помага на детето да научи вештини важни за чекање на ред при комуницирањето. Погледот со очекување има за цел да поттикне учество од детето и да прати јасен сигнал дека се очекува одговор.

Оваа стратегија се употребува самостојно или во комбинација со други стратегии за слушање или говорен јазик. Погледот со очекување става социјален притисок врз детето да даде некаков одговор. Како што расте детето, овој поглед може исто така да сигналира дека партнерот за комуникација е вклучен во разговорот и бара повеќе

информации. На ваков начин оваа стратегија може да охрабри подолго зборување (говорење) и да го прошири јазикот без да е потребно да се прекине процесот на мислење кај детето или текот на разговорот. Многу често прекилот на говорењето на детето може да охрабри помалку зборување од страна на детето наместо повеќе.

- Повторување

Дефиниција: повторувањето е индиректна или неформална техника за стимулација на јазикот кога еден звук, збор, фраза или реченица е кажан повеќе од еднаш.

Како се спроведува оваа стратегија?

Постојат два вида повторување:

- возрасното лице го повторува она што го кажал ученикот, но со правилна артикулација, употреба на вокабулар или граматичка структура;
- возрасното лице едноставно ја повторува изјавата по втор пат по некое соодветно време, со цел да му даде на детето уште една можност да слушне и да одговори.

Зошто е важна оваа стратегија?

Кога еден наставник го користи повторувањето за моделирање точна артикулација или повторно кажување на она што е еднаш кажано, ученикот има уште една можност да го слушне соодветното изговарање на зборот или целниот вокабулар. Ова е важна стратегија која природно го изложува детето на неговиот мајчин јазик. Колку повеќе можности има детето да слушне соодветна граматика, толку е поверојатно дека тоа самото ќе развие соодветна граматика (Eaton & Ratner, 2013).

Повторувањето му дава на ученикот повеќе можности за учење. Детето кое е глуво или наглуво треба да биде изложено на јазикот во повеќе ситуации во различни контексти, со цел да ги зголеми рецептивните јазични вештини. Во раните стадиуми јазичен развој, родителите природно го користат повторувањето со своето дете со цел да дадат позитивен одговор во обидите за комуникација. Родителите/практичарите го повторуваат она што го слушнале од детето со цел да потврдат, моделираат, поттикнат и често да коригираат (Roush&Kamo, 2019).

Сепак, треба да се биде внимателен. Вокабуларот расте не само со бројот зборови слушнати од детето, туку и од ширината на зборови кои се употребуваат. Треба да се внимава повторувањето да не се користи пречесто откако ќе се подобрат вештините на детето за зборување и слушање. Прекумерената употреба на повторувањето може да му прати погрешна порака на детето дека нема потреба да слуша од првпат, бидејќи секако ќе следи повторување. Возрасното лице, пред да го употреби повторувањето, треба да одлучи дали детето имало соодветни можности да го слушне стимулусот. Треба да се

земат предвид бучавата во заднината, растојанието и комплексноста на јазикот за да се одлучи дали детето има соодветен аудитивен пристап за соодветно да одговори на стимулусот. Пред да се користи оваа стратегија, треба да се искористат други стратегии како време за чекање, поглед со очекување и оптимална позиција (Houston & Stredler-Brown, 2012).

Некои дополнителни стратегии за наставници се следниве:

- осигурајте се дека слушното помагало или кохлеарниот имплантант работат;
- редуцирајте ја вревата во позадината во училницата;
- употребете теписи, драпери и подлоги кои не го рефлектираат звукот да ја абсорбираат или редуцираат вревата;
- редуцирајте ја вревата од клима уредот, телевизорот, радиото или компјутерот;
- затворете ја вратата од училницата за да ја елиминирате вревата од холовите која одзема внимание;
- користете соодветен ФМ систем во училницата со цел да го подобрите говорниот сигнал во улови на врева и да ја обезбедите најдобрата акустична средина;
- позиционирајте го детето блиску до звучниците;
- кога зборувате со дете со кохлеарен имплантант или слушно помагало, седете од истата страна од која тие се наоѓаат;
- зборувајте со малку помала брзина кога презентирате нова содржина;
- објаснете му на детето што е следно во дискусиите или предавањата;
- не го подигнувајте гласот и не викајте; наместо тоа, приближете се до кохлеарниот имплантант на детето;
- придобијте го вниманието на детето пред да дадете насоки за учењето;
- дајте му дополнително време на детето да направи аудиторно процесирање;
- повторувајте ги новонаучените зборови често и давајте алтернативни зборови кога предавате нов вокабулар;
- практикувајте тандемско учење низ проекти;
- употребувајте наставни ливчиња со цел да му помогнете на детето да следи упатства;
- научете нешто за проблемите кои може да се појават и можноста за грижа за имплантантот или слушното помагало.

2.5 | Ученици со моторни нарушувања

Низ литературата се сретнуваат различни термини за означување на потешкотии и проблеми во движењата и одржување на положбата на телото кај човекот: *телесна*

инвалидност претставува состојба на намалување или губење на функционалната способност на еден или повеќе делови од телото, со што значително се намалува способноста на лицето во задоволување на основните животни потреби, додека *растројство на движењата* посочува на невролошки синдроми кои вклучуваат нарушено изведување на волевите движења, дисфункционална положба, присуство на неволеви движења или изведување на наизглед нормални движења, но во несоодветно време или ситуација.

Во зависност од специфичните потреби кои се јавуваат како последица на промените во организмот и функционалната способност на лицата, телесната инвалидност се дели во неколку категории (Петров, 2007):

- лице со тешка инвалидност кое може да ги задоволува своите потреби само, но при тоа користи ортопедски помагала;
- лице со потешка инвалидност кое може самостојно да ги задоволува своите потребите, но само со помош од друго лице;
- лице со најтешка инвалидност кое има потреба од постојана грижа и нега.

Класификација според засегнатоста на грубата моторика

НИВО 1: Лицето ги изведува сите груби моторни активности, трчање, скокање итн., но со ограничена брзина, рамнотежа и координација.

НИВО 2: Лицето оди по секаква површина, но со намалена рамнотежа, бргу се заморува, за подолги дестинации користи помагала, по скали се качува со држење.

НИВО 3: Лицето се движжи внатре со помош на помагала на рачен погон, на подолги дестинации користи инвалидска количка, скутер, по скали се качува со помош.

НИВО 4: За движење лицето користи помагало придвижувано од друго лице или на електричен погон.

НИВО 5: За секое движење лицето користи помагало на електричен погон или придвижувано од друго лице; има тешкотии во одржување на антигравитациона положба на главата и трупот.

2.5.1 Карактеристики на учениците со моторни нарушувања

Учениците со моторни нарушувања имаат стекнато или вродено оштетување/нарушување на структурата и функцијата на коските, мускулите, зглобовите и централниот нервен систем. Постојат повеќе видови моторни нарушувања кои се сретнуваат во детската возраст како што се церебрална парализа, спина бифида, мускулна дистрофија, артритис, нарушување на развојната координација, ампутации, генетски нарушувања итн.

Засегнатоста на моториката кај различните категории може да се движи од блага до сериозна и врз основа на тоа може да има минимално влијание врз ученикот или значително да ја намали неговата функционалната способност (Oliver, Michael, 2009). Најчести проблеми со кои се соочуваат учениците со моторни нарушувања се проблеми поврзани со движење, постуралност (седење, стоење), фаќање или манипулирање со предмети, комуникација, јадење, перцепција, рефлексни движења и/или автоматска моторика. Општите карактеристики кои се сретнуваат кај учениците со моторни нарушувања вклучуваат:

- нарушена моторика (фина и/или груба);
- нарушена рамнотежа и координација;
- нарушен емоционален развој заради долг престој во болнички и рехабилитациски установи;
- нормална интелигенција или псевдоретардација;
- нарушена телесна шема (претстава за сопственото тело);
- повлеченост.

ЦЕРЕБРАЛНА ПАРАЛИЗА

Церебрална парализа (ЦП) претставува група на непрогресивни нарушувања на движењата и положбата предизвикани од дефект или оштетување на мозокот кој е во развој (0-2 год.). Комплексноста на причинителите и симптомите доведува до појава на поголем број класификации: класификација заснована врз клиничката симптоматологија, топографијата, етиологијата, невроанатомските карактеристики, дополнителните придружни нарушувања, функционалниот капацитет и терапевтските потреби (Amy Thornhill Pakul, 2009).

➤ Физиолошка класификација (се однесува на локализацијата на оштетувањата во нервниот систем):

- Пирамидална ЦП: се одликува со појава на спастичност, која е константна, не варира во зависност од емоционалната состојба и будноста.
- Екстрапирамидална ЦП: се одликува со појава на неконтролирани, неволеви движења. Има варијација во манифестацијата на симптомите во зависност од будноста и емоционалната состојба на болниот.
- Атетоидната ЦП: претставува комбинирање на мускулниот тонус, некогаш се јавува хипертонија, а некогаш хипотонија. Проблем претставува одржувањето исправена положба при седење или одење.
- Атаксична: оштетување на малиот мозок, резултира со проблеми во одржувањето рамнотежа, особено при одењето.

- Комбиниран тип на церебрална парализа: се јавуваат симптоми кои не можат да се сведат на поединечни групи, пример - едни мускули се спастични, а други релаксирани. Мешаните типови сè почесто се дијагностицираат и вклучуваат комбинации на спастичност со дистонија или атаксија. Општо прифатена клиничка практика е да се идентификува доминантниот тип.

Во клиничката слика на церебрална парализа, се среќаваат повеќекратни и комбинирани пречки, кои се карактеристични за повеќе од $\frac{3}{4}$ од погодените, така што само една петина од лицата со ова оштетување немаат потреба од некоја посебна заштита. Кај 20% до 40% од случаите се забележува присуство на епилептични напади, 25% до 50% од случаите имаат умерена ИП (IQ < 50), половина од лицата со ЦП имаат нарушена сензибилност на рацете, 80% имаат извесно оштетување на говорот, речиси $\frac{3}{4}$ имаат визуелни проблеми, а $\frac{1}{2}$ од децата со ЦП имаат гастроинтестинални и проблеми со хранењето.

Симптоми на церебралната парализа се поделени во две основни групи:

- **Невролошки симптоми**
 - ✓ мускулна слабост
 - ✓ абнормален мускулен тонус
 - ✓ проблеми со рамнотежа
 - ✓ губење на селективна контрола
 - ✓ патолошки рефлекси
 - ✓ губење на сензациите (осетите).
- **Придружни проблеми**
 - ✓ интелектуална попреченост
 - ✓ епилепсија
 - ✓ визуелни проблеми
 - ✓ губење на слухот
 - ✓ проблеми со говорот и гласот
 - ✓ зголемена саливација, тешкотии во исхраната и голтањето
 - ✓ респираторни проблеми
 - ✓ инконтиненција.

Некои ученици со церебрална парализа ќе имаат типични јазични и когнитивни способности и можат да учат како и секое друго дете (со прилагодувања кои им помогнаат при моторните предизвици). Дел од учениците со ЦП можат да бидат добри во справувањето со предизвиците во нивната околина и можат успешно да учествуваат во активностите. Кога им се дава време и можности за вежбање, учениците со церебрална парализа можат да развијат добри интерперсонални односи и социјални вештини.

СТРАТЕГИИ ЗА РАБОТА СО УЧЕНИЦИ СО ЦЕРЕБРАЛНА ПАРАЛИЗА

Кога станува збор за ученици со моторни нарушувања, неопходно е да се надминат два типа на бариери: 1) физичките потешкотии кои ги има самото дете како резултат на својата функционална состојба и 2) срединските препреки кои му оневозможуваат на детето да ги користи своите преостанати потенцијали.

Прв чекор во работата со учениците со ЦП, но и другите типови на моторни нарушувања, е запознавање со нивните моторни, когнитивни и говорно-јазични способности, со цел правилно организирање на наставата, прилагодување на средината, курикулумот, наставните средства. *Вториот чекор* претставува запознавање со индивидуалните, односно персонални карактеристики на ученикот, што вклучува запознавање со неговите интереси, склоности, мотивација за работа, очекувања, но и инхибиторните фактори кои ја намалуваат неговата функционална способност.

На детето во инвалидска количка, со патерици или со дубак ќе му биде потребен дополнителен простор во рамките на училницата за да може да се движи и да ги изведува неопходните активности, да има пристапност до компјутерите, лабораториската опрема или други асистивни помагала. Ученикот треба да се смести во близина на вратата и во близина на целокупната опрема и асистивна технологија кои му се потребни за непречено учество во наставата. Во случаи кога користи помагала на електричен погон, потребно е да биде сместен во близина на приклучувач во струја (Рашиќ-Цаневска, Чичевска-Јованова, 2020).

Треба да се следат следниве критериуми за распоред во училницата:

- Слободен простор за завртување на инвалидска количка со најмал радиус од 150 см,
- Простор за движење околу мебелот со широчина од најмалку 120 см,
- Работната маса треба да е конзолно изведена така горната површина да биде на височина од најмногу 85 см, длабочината на пристапот од најмалку 50 см,
- Ученикот треба да седи во клупа која ќе дозволи нозете да бидат цврсто потпрени на подот, да има потпирач - поддршка за грбот, лактите да бидат поставени под прав агол со површината на клупата - потпирачите за одморање на рацете поставени на околу 5цм над висината на лактите.

Првата и најзначајна работа за активно учество на часот и поттикнување на примената на рацете е правилното позиционирање на ученикот. Доброто позиционирање значи оптимизирање на симетријата (Симетрија - одржување на двете страни на телото рамномерно - телото да биде во средна линија) и стабилноста (Стабилност - способност телото да се задржи во саканата положба). За многу деца со физички тешкотии постои

тенденција телото да заземе неправилна положба, што може да се види кога телото е искривено кон лево или десно или пак се лизга надолу низ столчето. Колку повеќе може да се стабилизира телото, толку помал напор треба детето да вложи за одржување на положбата. Клучен аспект за одржување стабилност е контролата на главата. За детето да може активно да учи и следи настава, треба да може да ја држи главата исправена. Без ова тој не може да се фокусира на својата работа, не може да чита ниту да ги следи насоките од наставникот. Главата треба да биде исправена, во средна линија, по можност малку свиткана напред (Рашиќ-Цаневска, Чичевска-Јованова, 2020; Fox, 2003).

Децата кои покрај моторни нарушувања имаат и визуелни проблеми треба да седат во близина на изворот на светлина (до прозорец), но при тоа да се внимава да нема отсјај од клупата кој би можел да биде стимул за појава на епилептични напади кај учениците кои имаат коморбидна состојба. Потребно е да се внимава и на поставеноста во однос на таблата, имено детето да седи под соодветен агол во однос на таблата, од каде ќе биде јасно видливо она што е напишано, без отсјај и дополнителни сенки и со добар контраст. Наставникот исто така треба да се осигура ученикот со моторни нарушувања да може да го гледа и следи каде и да се движи низ училницата, но и да може да ги гледа сите активности споделени на различни медиуми или наставни средства.

При обраќање кон ученик во инвалидска количка, доколку станува збор за објаснување или обраќање подолго од 1 минута, тогаш наставникот или лицето кое се обраќа треба да е на висина на очите на ученикот за да се спречи напрегнување и влошување на состојбата.

При планирањето на часот неопходно е да се води сметка за динамиката, темпото и структурата на часот, земајќи ја предвид лесната заморливост на ученикот (Рашиќ-Цаневска, Чичевска-Јованова, 2020):

- да има почести паузи;
- да се одржува правилен распоред на активностите и одморот (да се избегнува следственост на активности кои се покомплексни, меѓу нив да има активности кои ќе овозможат релаксација на ученикот);
- потребата од подолго време за завршување на активност, особено кога станува збор за пишување или препишување, бара соодветно планирање на временската рамка на часот и продложување на временскиот интервал предвиден за активност;
- по потреба да се скрати обемот на задачата и ученикот да заврши порано од останатите ученици, односно задачата се конципира според главни точки/чекори кои е неопходно ученикот да ги научи, а останатите се редуцираат;
- да се даваат паузи за време на реализација на активност;

- времето на активна индивидуална работа и работа во групи постепено да се зголемува, односно секогаш да се започнува со покуси временски интервали на сконцентриран напор.

Доколку ученикот не е во состојба да пишува во својата тетратка или има ограничена манипулативна и графомоторна способност, се пристапува кон *изнаоѓање компензаторни решенија за надминување на послабата моторна функционалност* (Рашиќ-Цаневска, Чичевска-Јованова, 2020):

- Да му се овозможи користење на тастатура и компјутер и на тој начин да ја реализира активноста, со што значително ќе се подобри квалитетот и кванитетот на сработените активности.
- Во случаи кога учениците треба да запишат што диктира наставникот, а при тоа не се проверува писменоста на самите ученици, на ученикот со церебрална парализа му се дозволува да го сними говорот на наставникот или му се дава напишан текст кој ќе го залепи во својата тетратка.
- Доколку има тремор на рацете се предлага користење на вреќички со песок или зрнест материјал, кои се поставуваат на зглобот на доминантната рака и со својата тежина го намалуваат треморот или се поставуваат манжетни, кои на едниот крај се прикачени околу рачниот зглоб, а на другиот се прикачуваат за клупата и со тоа се намалува амплитудата на движење;
- Да се користат навлаки (футроли) за приборот за пишување;

Учениците со ЦП често имаат потреба од индивидуален пристап, дополнително објаснување на содржината која се обработува или задачите и од различен начин на презентирање на содржините. Некои генерални препораки се (Рашиќ-Цаневска, Чичевска-Јованова, 2020):

- Упатствата и задачите кои им се даваат треба да бидат конкретни, едноставни, куси и јасни.
- Доколку истите се во писмена форма буквите треба да се зголемени, растојанието меѓу зборовите да е поголемо, а меѓу речениците треба да има двојно растојание. Секоја задача треба да биде напишана на засебен лист.
- Со цел развој и задржување на вниманието треба да се ограничат непотребните дополнителни стимулации.
- Сложените задачи треба да се расчленат на помали, но при тоа треба да се внимава да останат доволно предизвикувачи за да го задржат вниманието, интересот и компетитивноста на ученикот.

- Треба да се одреди почетната точка на задачите и да се анализираат сите последователни чекори, преку гласно размислување и коментирање заедно со наставникот.
- Тетратките или работните листови треба да бидат изработени на поцврст картон и со поголеми димензии, а површината на која се поставуваат да не биде лизгава и да овозможи фиксирање на работниот материјал.
- Сликите кои се користат како наставен материјал треба да бидат изработени во поголеми димензии и со посилни бои, но почитувајќи го правилото една слика на една страна. Бидејќи кај учениците со ЦП се појавува проблем во забележување на детали и издвојување на битните елементи на сликата од позадината, неопходно е сликите да бидат со лесно воочлива разлика меѓу позадината и самата слика и со многу малку детали.
- Многу е важен и мултисензорниот пристап, при што за секоја наставна единица треба да се користат што е можно повеќе наставни средства со ангажирање на колку е можно повеќе сетила.

ПИШУВАЊЕ КАЈ ДЕЦАТА СО ЦЕРЕБРАЛНА ПАРАЛИЗА

Увежбувањето на пишувањето кај децата со ЦП се одвива мошне тешко, особено кај децата со екстрапирамидална форма. Кај децата со повреда на ЦНС, пишувањето започнува со ракописно писмо. Пишувањето започнува со мали букви во тесните линии на тетратките (*а, е, и, о, м, н,*), потоа се преминува на букви кои се пишуваат во тесни и горни широки линии (*б, в* итн.), а на крај букви кои се пишуваат во тесните и долните широки линии (*ј, д, у, р* итн.) Дополнително е потребно:

- да се применуваат предвежби за пишување;
- пристапот кај секое дете да е индивидуален;
- да се утврди доминантна рака;
- да се применува силна боја во почетното пишување;
- гласно да се изговара гласот кој се пишува (односно буквата) - „Метода на свесна синтеза на развојот“.

МУСКУЛНИ ДИСТРОФИИ (DUCHENNE)

Мускулните дистрофии претставуваат група заболувања кои предизвикуваат прогресивна слабост на мускулите и губење на мускулната маса. Прогресивна состојба значи дека се влошува со тек на време, честопати на почетокот погодува одредена група мускули, а потоа се проширува на повеќе и поголеми групи мускули. Иницијалните симптоми се јавуваат како слабост на мускулатурата, забавено одење, тетеравање, почести падови, неподготвеност за одење, одење на пети, невозможност за прескокнување и скокање, тешкотии во исправување на телото од клекната положба (Gowers-ов знак, лазење по

сопственото тело при исправување од клекната положба), тешкотии во одењето по нагорнина, по скали и брзо трчање, отежнато подигнување на рацете (на пр. при чешлање). Duchenne-овата мускулна дистрофија (ДМД) е најчеста форма на дистрофија (Рашиќ-Цаневска, Чичевска-Јованова, 2020).

Што треба да знаеме за учениците со мускулни дистрофии?

Една третина од момчињата со ДМД имаат одреден степен на интелектуална попреченост. Ова особено се рефлектира во слабата способност за читање и разбирање на зборови и во мемориските вештини. Покрај физичките потешкотии, главни придружни тешкотии кои овие деца ги манифестираат се проблеми во вербалните вештини и вештините за читање, ограничена вербална меморија, намалено внимание и лоши социјални и интерперсонални вештини. Околу половина од учениците со Duchenne мускулната дистрофија имаат развојна дислексија (Рашиќ-Цаневска, Чичевска-Јованова, 2020).

СПИНАЛНИ МУСКУЛНИ АТРОФИИ (СМА)

Спиналните мускулни атрофии (СМА) се генетски нарушувања во кои настанува дегенеративно оштетување на моторните неврони во 'рбетниот мозок, што пак предизвикува атрофија на мускулите. Основна карактеристика е слабост и атрофија на мускулите, со тенденција да биде потешка кај проксималните мускули, поблиску до центарот на телото. Слабоста на мускулите обично се влошува со возраста. Постојат многу видови спинални мускулни атрофии, а потешките облици се јавуваат при раѓањето или до крајот на првата година од животот (Рашиќ-Цаневска, Чичевска-Јованова, 2020).

Што треба да знаеме за учениците со спинални мускулни атрофии?

Учениците со спинални мускулни атрофии генерално имаат нормални интелектуални и когнитивни способности, некои дури истакнуваат и дека кај овие деца многу побргу се развива говорот како компензација на ограничените моторни способности. Клучен проблем кој се појавува во нивниот воспитно-образовен процес се честите отсуства од училиште заради влошување на здравствената состојба, повторувачки респираторни проблеми, подложеност на различни терапии и сл (Рашиќ-Цаневска, Чичевска-Јованова, 2020).

СТРАТЕГИИ ЗА РАБОТА СО УЧЕНИЦИ СО МУСКУЛНИ ДИСТРОФИИ И СПИНАЛНИ МУСКУЛНИ АТРОФИИ

За разлика од многу други деца со моторни нарушувања, децата со мускулни дистрофии и спинални мускулни атрофии ќе имаат променливи потреби во текот на нивното образование, како што нивната мускулна сила ќе се влошува. Училиштата треба да бидат

запознаени и подготвени да се справат со овие променливи потреби. Детето може да биде целосно подвижно кога ќе се запише во училиштето, а да заврши во инвалидска количка до крајот на својот образовен циклус во тоа училиште или да има потреба од помош при јадење или одење во тоалет. Некои дури може и да го завршат своето образование во рамките на својот дом. Генерално, повеќе од две третини од оние на кои им е дијагностицирана Duchenne мускулна дистрофија имаат коефициент на интелигенција (IQ) во рамките на просечен опсег, со незначителни мали разлики во однос на своите врстници, а околу 19% имаат лесна до умерена интелектуална попреченост. Според голем број студии, покрај физичките потешкотии, главни придружни тешкотии кои се манифестираат кај овие деца се проблеми во вербалните вештини и вештините за читање, ограничена вербална меморија, намалено внимание и лоши социјални и интерперсонални вештини. Околу половина од учениците со Duchenne мускулна дистрофија имаат развојна дислексија. Овие ученици имаат проблем да научат кога им се даваат вербални упатства или неконтекстуални аурални информации кои не се придружени со кинестетичко или визуелно засилување. Тешко им е да повторат вербални информации презентирани само еднаш. Исто така, можно е да имаат намалување на цифрениот распон, што е резултат на краткотрајната меморија (Рашиќ-Цаневска, Чичевска-Јованова, 2020). Од корист можат да бидат следниве препораки:

- Учениците кои се подвижни, но лесно се заморуваат, вообичаено се сместуваат блиску до вратата.
- Како резултат на слабост на мускулите на долните екстремитети и проблемите во исправување од седната положба, учениците имаат потреба од помош при станување. Во такви случаи може да се практикува: а) наставникот да му дава помош на ученикот секогаш кога е потребно; б) наставникот да ги научи и сензибилизира соучениците да помагаат; в) ученикот да седи до дел од мебелот кој ќе му помогне да се исправи и стане.
- За надминување на проблемите во вербалната меморија потребно е наставникот да ги пласира информациите користејќи мултисензорен пристап и тие да бидат куси, јасни и прецизни и да ги повторува повеќе пати во текот на часот.
- Од полза е содржините кои се учат се залепат во тетратките или се обезбедат по два примерока од учебниците, еден за дома, друг за в училиште, а дополнителните објаснувања на наставниците да се снимаат.
- За надминување на проблемите во читањето и описменувањето ќе помогне зголемување на бројот на часови за почетно пишување и читање.
- Со оглед на прогресивната природа на заболувањето, најпогодно е учениците уште во раната фаза на образовниот процес да се оспособат за користење на компјутери, прилагодена тастатура, гласовни читачи на текст (text to speech) и

други асистивни уреди кои ќе го олеснат процесот на описменување и ќе обезбедат функционална писменост.

- Брзата заморување на учениците ја наметнуваат потребата од чести одмори за време на часот, продолжување на времето за пишување или одговарање и расчленување на задачите на неколку последователни чекори.
- Кај некои ученици потребно е детално прецизирање на распоредот и текот на активностите, со постојано водење и пренасочување од една кон друга активност и користење на предвременно информирање и укажување за смена на активност.

АХОНДРОПЛАЗИЈА - ЦУЏЕСТ РАСТ

Ахондроплазијата настанува заради нарушувања во создавањето 'рсквична супстанција, што резултира со намален раст на коските во должина. Трупот е со нормална ширина и должина, главата е голема а екстремитетите се куси. Овие лица имаат нормален IQ.

ОСТЕОГЕНЕЗА ИМПЕРФЕКТА (СТАКЛЕНО ЧОВЕЧЕ)

Ова нарушување подразбира формирање на тенки, грацилни, недоволно цврсти и лесно кршливи коски. Луѓето со оваа состојба имаат коски кои лесно се кршат, честопати од лесна траума или без очигледна причина, во некои случаи фрактурите може да се појават уште пред раѓањето. Може да бидат присутни и оштетувања на слухот и кршливи, обезбоени заби (дентиногенеза имперфекта).

СТРАТЕГИИ ЗА РАБОТА СО УЧЕНИЦИ СО НАРУШУВАЊА ВО РАЗВОЈОТ НА СКЕЛЕТОТ

Поголемиот дел од децата со нарушувања во развојот на скелетот имаат сочувани интелектуални потенцијали, но степенот на нивно искористување ќе зависи, меѓу другото, од условите за живот и развој, стимулативната средина, честите хоспитализации итн. Во најголемиот број случаи се забележува праволиниска поврзаност меѓу степенот на физичкото оштетување и когнитивното функционирање. Колку е поголемо оштетувањето, толку повеќе ќе има отстапки и проблеми во когнитивното функционирање. Вроденото нарушување во растот и развојот на скелетот им оневозможува на децата нормално да стекнуваат искуства, да ја запознаваат средината, да се движат и да истражуваат. Состојбата станува уште потешка поради честото одвојување од природната средина и од родителите, болничките третмани или рехабилитацијате, кои се причина за недоволна стимулација, при што детето станува инертно, немотивирано, незаинтересирано. Сето тоа води до заостанување во голем број сознајни функции, но најчесто е нарушувањето или слабиот развој на перцептивните функции, особено способноста за утврдување одредени квалитети на предметите и одредување причинско-последична поврзаност (Рашиќ-Цаневска, Чичевска-Јованова, 2020; Илиќ-Стошовиќ, 2011).

Поради редуцираните перцептивни и изразни способности кај овие деца, често се забележува присуство на псевдоретардација, состојба на несовпаѓање меѓу проценетиот и вистинскиот интелектуален потенцијал. Во овие случаи детето функционира на пониско развојно ниво во однос на хронолошката старост. Успорениот развој на мисловните процеси води до успорен развој и сиромашни модели на моторна активност. Сепак, треба да се напомене дека ситуацијата не е иста кај сите развојни нарушувања на скелетот. Децата со ахондроплазија и дисхондроплазија имаат помали испади во моторното функционирање и можат непречено да функционираат со мали приспособувања на средината, за разлика од децата со фиброзна дисплазија или остеогенеза имперфекта. При осмислување на наставниот процес, треба да се има на ум следново:

- За овие ученици наставата на почетокот треба да има мотивациски карактер, со цел да го зголеми интересот на учениците и желбата за активно учество.
- Наставната програма треба да биде исполнета со цели и содржини кои ќе имаат стимулативно влијание врз моторниот, когнитивниот и говорно-јазичниот развој.
- Заради ограниченото искуство, наставникот треба да планира поголем број часови за повторување и да одбира мултисензорни нагледни средства кои ќе овозможат појасно претставување на наставниот материјал на ученикот.
- Кај овие деца многу се значајни воннаставните активности, кои треба да се искористат за социјализација на ученикот со врсниците и стекнување различни животни искуства.
- Кога станува збор за ученици со остеогенеза имперфекта, заради брзото заморување и честите болки, треба да се направи правилен распоред на активности и одмор.
- Особено внимание треба да се посвети на правилното планирање на часот за физичко и здравствено образование, особено кај учениците со клиничка слика тенки и лесно кршливи коски. Децата не треба да се исклучат од часовите, но треба да се внимава во групните игри да бидат вклучени во помали групи ученици за да не дојде до судирање и повреда, да не скокаат и секогаш кога е потребно да се изнаоѓаат алтернативни решенија.
- Бидејќи заболувањето може да е поврзано со губење на слухот и проблеми со видот, наставникот ќе треба да зборува погласно, свртен со лицето кон ученикот, речениците да бидат куси и јасни, упатствата и насоките почесто да ги повторува.
- Илустрациите и сликите треба да бидат со поголеми димензии и со посилен изразени бои, а фонот на буквите да биде поголем (Рашиќ-Цаневска, Чичевска-Јованова, 2020).

- За учениците со ахондроплазија и дисхондроплазија, заради нискиот раст, неопходно е клупите и столчињата да бидат приспособени на помала висина, а таблата, полиците и шкафчињата да им бидат лесно достапни.

2.6 | Ученици со АДХД

АДХД е невро-развојно растројство кое се карактеризира со хиперактивност, дефицит на вниманието и импулсивност. За една состојба да биде означена како АДХД, симптомите треба да се појават пред 7-годишна возраст. Тие треба да бидат поинтензивни отколку слични однесувања кај некои нивни врстници и мора да се манифестираат во две или повеќе ситуации (училиште, дома со родителите итн).

Некои термини што се користат за ова нарушување се:

- АДХД (нарушување проследено со недостаток на вниманието и хиперактивност);
- АДД (нарушување проследено со недостаток на вниманието);
- Дефицит на внимание;
- Синдром на хиперактивност;
- Минимална мозочна дисфункција;
- Дисфункција на ЦНС;
- Хроничен мозочен синдром;
- Деца со нарушена перцепција;
- Дефицит на внимание, со или без хиперактивност;
- Хиперкинетска реакција кај деца.

Околу 3-5% од децата во светот имаат вакво нарушување. Во Северна Америка ова нарушување има најголема фреквенција на појавување. Европа е на второ место во однос на фреквенцијата на оваа појава. АДХД почесто се јавува кај момчиња отколку кај девојчиња. Оваа корелација на фреквенција според некои истражувања е 4:1. Во некои истражувања односот е 9:1 во полза на момчињата. Околу 50% од децата со АДХД имаат други тешкотии како: проблеми во учењето, однесувањето, емоционални проблеми.

Етиологијата е непозната и постојат многу фактори кои влијаат на појавата на АДХД. АДХД е високо наследно нарушување и се проценува дека 75% од случаите се генетски. Највисокиот број на случаи се манифестираат како последица на комбинацијата на различни гени, кои влијаат на транспортот на допамин. До сега не се идентификувани специфични гени поврзани со настанувањето на АДХД.

Постојат и одредени промени во мозокот (мозочна абнормалност). Потврдено е дека во фронталниот дел на мозокот и лимбичкиот систем има помала циркулација на крвта,

особено кога лицето со АДХД е во стресна ситуација. Исто така им се намалува метаболизмот на глукозата во фронталната регија, што укажува на недоволна активност на фронталната регија на мозокот. Кај децата со АДХД доминантни се таканаречените *тетра бранови* кои укажуваат на побавна електрична активност и дизматуритет на мозокот. Хемискиот дисбаланс во мозокот придонесува кон појавата на ова нарушување, бидејќи недостатокот на невротрансмитери, особено допамин и норадреналин, влијае врз постојаноста на вниманието, контролата на моторната активност и импулсивноста на лицето.

Средински фактори за појава на АДХД вклучуваат: пушење во текот на бременоста, користење на наркотични супстанции и алкохол во текот на бременоста, срединска интоксикација и друго.

Некои ризик фактори за појава на АДХД се:

- изложеност на тешки метали во раниот развој;
- АДХД во семејството;
- присуство на други попречувања во однесувањето во семејството;
- изложеност на токсични супстанции во текот на бременоста;
- пушење, конзумација на алкохол или наркотични средства во текот на бременоста;
- висок внес на кофеин и одредени психички стресови;
- предвремено породување и ниска родилна тежина;
- перинатални повреди (повреди во текот на породувањето);
- инфекции на мозокот.

2.6.1 Карактеристики на учениците со АДХД

Лицата со АДХД покажуваат три основни симптоми или карактеристики:

- хиперактивност (моторна и сензорна хиперактивност);
- импулсивност; и
- дефицит на вниманието.

Некои знаци на **хиперактивност** се:

- тие постојано ги движат рацете и нозете и често се активни;
- често го напуштаат местото на седење во одделението или во други ситуации;
- често се вртат наоколу и понекогаш се движат низ одделението;
- покажуваат екцесивни физички движења;
- не можат да бидат мирни подолго време особено во тивка средина;
- не можат да играат бавно и тивко;
- зборуваат премногу и прегласно;

- оставаат впечаток дека се движат постојано;
- за нив претставува тешкотија да чекаат во ред при изведувањето на одредени активности;
- често се вртат, трчаат, се качуваат на различни предмети, дури и во неадекватни ситуации.

Овие деца превземаат акции пред да размислат за тоа и имаат потешкотии при чекање или одложување на нивните потреби. **Импулсивноста** ги тера да зборуваат пред време, да го прекинуваат разговорот на другите и да се инволвираат во ризични ситуации. Често поминуваат улица без да погледнат лево и десно или се качуваат на врв на дрвја. Иако ова однесување е ризично, не можеме да кажеме дека овие деца имаат проблем со воспитувањето, туку дека имаат тешкотии при контролирањето на импулсивноста. Често децата се изненадени кога ќе ја сфатат сериозноста на ризичната ситуација во која се наоѓаат и немаат идеја како да излезат од истата. Во зависност од возраста и развојниот стадиум на детето, родителите и наставниците може да забележат ниска толеранција на фрустрации, темпераментност, потешкотии во почитувањето на правилата, дезорганизација, социјална неповрзаност, ниска самодоверба итн. Често го одговараат прашањето пред да бидат прашани. Им претставува тешкотија да престанат да се движат. Често го прекинуваат говорот и се наметнуваат кога другите зборуваат или играат. Тие се нетрпеливи се и иницираат разговор на неадекватен начин.

Вниманието кај деца со АДХД трае кусо, што значи дека процесот на концентрација се намалува. Децата со АДХД може да имаат тешкотии со еден или повеќе аспекти на процесот на концентрација. Некои деца имаат потешкотии со концентрацијата при изведување некои задачи. Други имаат проблеми со започнување на работите. Додека детето не почне да оди на училиште, дефицитот на внимание може да помине незабележително. Често не можат да го одржат вниманието на детали и поради тоа прават многу грешки при решавањето на домашните и училишните задачи како и во различните игри. Оставаат впечаток дека не слушаат кога некој директно им се обраќа. Често не следат инструкции и во текот на денот не постигнуваат да ги решат домашните и училишните задачи и да ги исполнат другите обврски, за што причината не е неразбирање на инструкциите. Често имаат тешкотии со организацијата на задачите и другите активности. Често бегаат од задачи, не сакаат или не се расположени да бидат вклучени во решавање задачи кои бараат континуиран ментален напор (на пр. училишна или домашна работа). Често ги губат предметите кои се потребни за реализација на задачата или некои други активности (на пр. играчки, пенкала, книги). Лесно се деконцентрираат од дразби кои се незначайни, и често им е невозможна да ги решат задачите поради присуство на незначайна врева која другите деца не ја забележуваат. Често ги забораваат дневните активности, на пр. забораваат да напишат домашна работа или се префрлаат од

една на друга задача и не завршуваат ни една од нив. Ги одложуваат своите обврски, не ги организираат работни навики и често ја менуваат темата на разговорот, не ги слушаат постарите лица и не размислуваат за разговорот. Изгледаат збунето и изгубено и како постојано да им е здодевно.

Лицата со АДХД не мораат да ги манифестираат сите карактеристики.

2.6.2 Препораки за наставниците за работа со ученици со АДХД

МЕНАЦИРАЊЕ НА ФИЗИЧКАТА СРЕДИНА (УЧИЛНИЦАТА)

Ученикот со АДХД нека седи најблиску до вас.

- Тоа ќе овозможи дискретна комуникација меѓу вас и ученикот, а ќе можете и полесно да го следите.
- Седењето што е можно понапред ги намалува визуелните дистракции од задниот дел на училницата (движењето и активностите на другите ученици).
- Пожелно е детето со АДХД да не седи покрај прозорец или врата бидејќи случувањата надвор од училницата силно влијаат врз фокусот на внимание на детето.

Ученикот со АДХД нека седи до потивок и исполнителен соученик.

- Овозможете простор во кој ученикот со АДХД ќе може да стои или прошета (долгото седење може да претставува проблем и ученикот да престане да ја работи зададената задача).
- Означете место каде ќе ги поставувате правилата во училницата, распоредот и зададените задачи.
- Внимавајте местото да биде видливо во текот на целиот училишен ден.

НАСТАВНИ СТРАТЕГИИ И СТРАТЕГИИ ЗА УЧЕЊЕ

Предизвик е да се пронајдат стратегии кои ќе овозможат да ја реализирате наставната програма на начин кој исто така помага и во управувањето со однесувањето на детето со АДХД.

- Давајте јасни и концизни *упатства* за извршување на задачите. Така ќе се олесни придржувањето до истите.
- Поставувајте *прашања* за активно вклучување на ученикот.
 - Прашањата нека бидат куси и јасни и што поретко групирани.
 - Со поставување на повеќе прашања се задржува вниманието и концентрацијата.

- Користете ја техниката „помошник на наставникот“
 - Дозволете ученикот да ги подели наставните ливчиња или тестовите, да ги преброи учениците да го напише планот на таблата, да ги напише задачите на табла кои ќе треба да се решаваат (наместо вас) и сл.
 - На овој начин паралелно ќе учествува во предвидената наставна активност, ќе има време да размисли и нема да има простор да прави нешто надвор од неа бидејќи веќе е ангажиран.
- Создадете рутина и придржувајте се до распоредот
 - На ученикот со АДХД му се потребни предвидливи активности (да знае што го очекува).
 - Секојдневната рутина што го прикажува времето и паузите ќе помогне ученикот полесно да се задржи на зададените задачи.
 - Секоја промена едноставно создава дистракција, несигурност и конфузија.
 - Планирањето на наставните часови е особено важно бидејќи на детето му дава структура и го олеснува учењето.
- Материјалот треба да се подели на помали делови, а наставните задачите да се распределат на мали делчиња и да се задаваат во рамномерни интервали.

Како може тоа да се постигне?

1. Утврдете каде настануваат проблемите. Дали ученикот има проблем да започне со задачата? Дали го губи фокусот среде сложена задача? Со оваа анализа ќе можете да одредите кои делови од задачата ќе треба да се поделат на повеќе делови. Упатете го и вежбајте како во еден текст да одвои битно од небитно со подвлекување со маркер.
2. Поставете почетна точка. Некои ученици се преоптоварени и „заглавени“ кога не знаат како да започнат со некоја посложена задача. Советувајте ги да започнат така што ќе пронајдат еден извор на информации за темата, а потоа да ви покажат што пронашле.
3. Вметнете паузи. Многу често на учениците со АДХД им е полесно да се фокусираат кога долгите периоди на работа на часови се расчленети на помали делови. Може да поставите тајмер, да го поттикнете ученикот да работи на одредена задача 10 минути, а потоа да направи кратка пауза.
4. Користете прикривање. Ако ученикот види дека треба да реши цел лист со математички задачи и каже „Не можам да го направам ова!“, покријте ги сите задачи со празен лист хартија и оставете само една. Гледањето само една задача ќе направи решавањето да изгледа поизводливо.
5. Направете чек-листа, која треба да ги наведува чекорите за завршување на покомлексни задачи, како што е делење, пишување кус текст, пакување на крајот

на училишниот ден и други чести задачи. Вклучете поле за проверка до секој чекор.

Табела бр. 7 Пример чек-листа

Задача бр. 1 Расказ „Штркот и лисицата“	
Чекор бр. 1	Отвори ја читанката на страна бр. 24.
Чекор бр. 2	Прочитај ги двете прашања пред расказот.
Чекор бр. 3	Прочитај го расказот.
Чекор бр. 4	Пронајди го одговорот на прашањето број 1 и подвлечи го.
Чекор бр. 5	Пронајди го одговорот на прашањето број 2 и подвлечи го.
Чекор бр. 6	Напиши ги одговорите на прашањата во тетратката.

6. Намалете го обемот на прашањата. За време на разговорите во училница, доколку ученикот има тешкотии да одговори на отворени прашања, како на пр. „Како си помина за викендот?“ Обидете се да поставите покуси, поконкретни прашања како што се „Што јадевте вчера за вечера?“
7. Правете поврзувања. Учењето нов материјал е полесно кога ќе се поврзе со веќе научен материјал. Барајте начини да ги поврзете новите концепти со идеи кои ученикот веќе ги разбира или ставете нови информации во познат контекст.
 - Употребувајте мултисензорни презентации, но бидете претпазливи со аудио - визуелните податоци.
 - При презентирање на материјалот користете цртежи, слики, пишување, дијаграми, компјутер.
 - Користете постоечка асистивна технологија (аудио книги, text-to-speech процесори).

Учениците со АДХД треба да научат да ги извршуваат задачите низ три фази:

1. Запри и слушај.
2. Погледни и размисли.
3. Одлучи и направи.

Помогнете им на учениците со АДХД да ги вежбаат овие процеси заедно со вас во секојдневните ситуации, фаза по фаза. Вежбањето ќе помогне ученикот да дојде до степен кога вербално ќе може да каже сè што треба да направи (сè што од него се бара и очекува).

МЕНАЦИРАЊЕ НА ОДНЕСУВАЊЕТО

- Поставете јасни правила и очекувања во училницата
 - Децата со АДХД треба редовно да се потсетуваат на правилата во училницата за да ги сфатат како дел од секој училишен ден. Често фалете ги оние деца кои ги следат правилата, особено оние со АДХД.
 - Од хиперактивните ученици треба да се бара да го повторат она што треба да го сработат, со цел наставниците да бидат сигурни дека децата сфатиле што треба да работат.
- Наградувајте стратешки
 - Учениците со АДХД заслужуваат пофалби за постигнување навидум едноставни работи кои другите деца можат да ги направат без многу напор, на пр. да останат на своето место или да ја кренат раката пред да зборуваат. Позитивното внимание навистина има ефект.
 - На овој начин се развива и јакне самовербата и самопочитта кај учениците со АДХД.
 - Направете шема на наградување со прецизни и мерливи цели.
 - Користете разни видови награди: стикери, поени, дополнително време на компјутер, самостоен избор на активност, слободно време.
- Давајте му повратни информации на ученикот во текот на сите фази од извршувањето на задачите
 - Поттикнете го и пофалете го ученикот секогаш кога ќе ја заврши задачата до крај.
 - Користете изрази како: „добро си го направил ова“, „идејата ти е добра“, „добро си ја започнал задачата“, „продолжи понатаму“.
 - Поставете приоритети, реални цели, поттикнувајте го и пофалете го секој чекор напред, најавувајте го следниот чекор, потсетувајте го на целта.
- Користете корективни повратни информации
 - Дајте корективни повратни информации веднаш откако ќе се забележи негативното однесување.
 - Останете смирени при негативното однесување, без нервоза.
 - Користете кратка и конкретна изјава во која се наведува јасна последица.
 - Балансирајте со награди и пофалби за прифатливи однесувања.

- Не казнувајте го ученикот за импулсивно, нетрпеливо однесување (помогнете му да забави или одложи), потсетувајте го како да ги разложи потребите на моментално можни, приоритетни чекори.
- Поттикнете го ученикот и поткрепете ги позитивните облици на однесување.
- Обезбедете што помирна и посталожена атмосфера на часот преку јасни правила на однесување, на тоа што од него се очекува, а што е неодговорно, предвидете ја ескалацијата на конфликтите, реагирајте со одвојување на виновникот. Обрнете внимание на сопственото вербално и невербално однесување и сталоженост.

КОМУНИКАЦИЈА СО РОДИТЕЛИТЕ

Неопходна е комуникација и соработка со родителите. Разговарајте со нив за различните можности и договорете се која стратегија функционира најдобро. Објаснете им на родителите за видовите стратегии кои ги користите во училиницата. Од суштинско значење е да им пренесете на родителите кога нивното дете имало добар ден или кога е постигнат позитивен напредок. Може да воведете дневници за комуникација дом-училиште. Домашните задачи претставуваат предизвик за многу родители. Дадете им упатства за тоа како да го поддржат своето дете за тоа да ја заврши домашната задача.

ДОМАШНИ ЗАДАЧИ

На учениците со АДХД им е потребно три пати подолго време да извршат истата задача во домашна средина отколку на училиште. Имајќи го ова на ум, се препорачуваат следниве опции:

1. Домашните задачи да се скратат или диференцираат на она што е од суштинско значење. Доколку е неопходна домашна задача, видот може да биде приспособен за ученикот со АДХД (на пр.: да одговара со еден збор, наместо со цели реченици или да му се дадат математички задачи со повеќекратен избор).
2. Да им се доделат дополнителни поени доколку ја завршат домашната задача повеќе од предвиденото (наместо скратената верзија, да сработат повеќе).
3. Да се намали рачното пишување на домашната задача со користење на информатичка технологија. Совладувањето на вештината пишување претставува тешкотија за многу ученици со АДХД. Често е потребно да се обезбеди друга опција за добивање писмени одговори. Поттикнете ја употребата на технологија во домашни услови.
4. Учениците можат да останат на училиште и тука да ја завршат домашната. Некогаш е попродуктивно домашните задачи да се завршат на училиште каде што ќе има повеќе структура и помалку одвлекување на вниманието. Ова може да се покаже особено важно за ученици од ранливи семејства.

5. Доколку технологијата не е опција за завршување на домашната задача, родителот нека ги запишува одговорите на ученикот. Да се нагласи дека родителот има улога на помошник, а не да ги дава одговорите наместо ученикот.

ШЕСТ ОСНОВНИ ВЕШТИНИ ЗА РАБОТА СО ДЕТЕ СО АДХД

1. Спуштете се на ниво на детето

- почесто спуштајте се на физичко рамниште со детето,
- обидете се да ги следите неговите способности.

2. Внимателно зборувајте и слушајте

- Зборувајте јасно, прецизно, конкретно,
- Внимателно слушајте,
- Користете едноставни зборови,
- Не давајте повеќе од една задача во едно обраќање.

3. Бидете доследни

- Поставете правила кои нема лесно да ги менувате,
- Бидете доследни, не смеете да се изморите или колебате.

4. Бидете истрајни

- Размислете пред да кажете нешто,
- Доследно изведете ја казната до крај.

5. Зачувајте го трпението

6. Научете да влијаете врз однесувањето на ученикот

2.7 | Ученици со специфични тешкотии во учењето

Ученици со специфични тешкотии во читањето - дислексија

Некои автори читањето го сметаат за вештина на декодирање на пишаните симболи, но сепак помногубројни се оние според кои читањето е вештина со која се проникнува во значењето зад тие симболи. Процесот на читање опфаќа три система кои се надополнуваат меѓусебно:

- графички систем - читателот реагира на низата графеми и ги поврзува во склад со системот на мајчиниот јазик,
- синтаксички систем - се бара длабока анализа на структурата,
- семантички систем - кој опфаќа значење, концептуализација и искуство.

За детето да биде подготвено за читање (прва фаза), тоа треба да:

- го познава говорниот јазик за да ја разбере пораката на текстот;

- може да врши анализа и синтеза на зборови;
- ја научи врската меѓу буквите и гласовите;
- ја совлада ориентацијата во просторот и следењето на редот лево-десно и горе-долу;
- научи дека пишаниот збор е знак за изговорен збор и дека има исто значење;
- ја разбере пишаната порака.

Гледано од физиолошки аспект, постојат три типа читање (Vladislavjevic, 1991): гласно читање, субвокално читање и читање во себе, додека во однос на брзината постои читање со обично темпо и таканаречено брзо читање.

А) Гласно читање.

Учењето на читањето секогаш почнува гласно. Од педагошки аспект, гласното читање пружа можност обучувачот да ја провери точноста на читањето и да го следи процесот на усвојување на техниката читање. За учениците или некоја возрасна личност која учи да чита, гласното именување на буквите и зборовите прво претставува обид а потоа и потврда дека тоа што го чита, го чита добро. Освен тоа, гласното читање му дава можност на ученикот да ја прифати интервенцијата на наставникот, во случај на недоволно познавање на буквите или некои други тешкотии. Во почетната фаза, читателот се потпира на помошта од наставникот додека не стекне сигурност и не ја совлада техниката читање.

Б) Субвокално читање.

Од физиолошки аспект субвокалното читање ги содржи сите оние елементи од кои се состои и гласното читање. Тоа единствено е лишено од гласноста. Субвокалното читање е слично како шепотењето. За време на овој вид читање се придвижуваат скоро сите говорни органи, дури и гласниците, но интензитетот на импулси кој стига до мускулите на гласниците е слаб и не може да предизвика фонација, бидејќи глотисот никогаш целосно не се затвора. Со субвокалното читање најмногу се служат полуписмените луѓе, односно лица кои сè уште се зависни од спрегата графема-артикулема-фонема. Субвокалното читање може да се смета за преодна фаза меѓу гласното читање и читањето во себе.

В) Читање во себе.

Читањето во себе е она читање кое претежно се потпира на визуелниот анализатор, на сликата на буквите односно на графемата. Тоа подразбира дека претходно е добро совладана техниката на читање односно поврзувањето на буквите, точноста и брзината. Во физиолошка смисла тоа претставува повисок степен од субвокалното читање. Во него уште повеќе се занемарува учеството на артикулаторните органи, со што визуелниот анализатор е уште поавтономен. Современите електроенцефалографски, компјутеризирано томографски и електромиографски испитувања покажуваат дека ни

читањето во себе не е целосно ослободено од кинестетичките импулси кои се мерливи на кортексот и во мускулите на јазикот, ларинксот и усните. Секоја личност при читањето во себе има чувство како да работат говорните органи и ги следат прочитаните зборови иако ниту еден говорен орган не се придвижува. Тоа внатрешно чувство доаѓа од неуроелектричните импулси, што значи дека тие и понатаму се присутни.

Г) Брзо читање.

Токму поради сознанието дека при обичното читање не се целосно избришани трагите од кинетичко-артикулациските движења, експертите се потрудиле да го заобиколат факторот артикулација и читањето во целост да го пренесат на визуелен план. Секое читање кое во основа е регулирано од артикулациски процеси не може да биде брзо читање. Брзото читање најмногу користи во оние професии во кои за кусо време треба да се прегледа многу пишан текст. Тоа служи за читателот генерално да се информира за што станува збор, а не за проучување на пишаниот текст. Со него најчесто се служат политичари, универзитетски професори, новинари, студенти, односно сите оние кои на тој начин се информираат за основните прашања кои ги третира текстот.

ФОНОЛОШКА СВЕСНОСТ

Фонолошката свесност е способност да се препознаат (и манипулираат) индивидуалните зборови во говорните јазици, од зборови до слогови, од почетни делови и рими до фонеме.

Наједноставните форми на фонолошка свесност вклучуваат слушање на индивидуални зборови во рамки на реченици и идентификување на алитерација и рима. Овие вештини кои ја претставуваат основата на способноста на детето за читање, вообичаено се развиваат во предучилишниот период преку учење на римување и играње игри кои вклучуваат именување на зборови кои почнуваат со истиот звук. Кога децата ќе ги совладаат основните вештини за римување и алитерација, тогаш тие се способни да прават дистинкција меѓу зборови во кои се јавуваат исти гласови и зборови во кои тоа не се случува. Заедничките гласови може да се најдат на почетокот на зборовите (на пр. има, игла и сл.) или на крајот на зборот (на пр. молив и морков, или прст и цврст). Следното ниво на фонолошка свесност му овозможува на детето да ги дели зборовите на слогови, на почетни делови и рими и да ги спојува (блендира) слоговите со цел да состави зборови. Во оваа фаза на развојот децата се способни да ги делат зборовите и слоговите на нивните индивидуални гласови (фонеме) и да ги избројат и идентификуваат фонемите во рамките на зборовите. Кога децата ќе научат дека изговорените зборови и слогови може да се делат на различни начини, ова може да го искористат за да манипулираат зборови со додавање на гласови (додавање на „р“ на „има“ со што би се добило „рима“); испуштање на гласови (доколку се тргне почетното „м“ од „мама“ се добива „ама“) или

супституција на гласови (розево мече/мозево рече; прв месец/мрв песец; мал ној/нал мој).

СТАНДАРДИ ЗА ЧИТАЊЕ

Возраст од 5 до 6 години

- понатамошно напредување во делењето на зборовите на слогови (90% од децата може да го поделат зборот на слогови и да го избројат бројот на слоговите во зборот);
- посочување на два од три збора кои започнуваат на иста фонема, или еден од три различни збора кои започнуваат на различни фонеме;
- изговарање на почетните фонеме на зборот;
- броење на фонеме во куси зборови (70% од децата може да ги кажат фонемите од кои се состојат зборовите "јас, ти, тој, час и сл.");
- спојување на фонеме во збор (Кога ќе се изговораат буквите „в“и „о“, кој збор се слуша?);
- именување на сите букви од азбуката;
- почеток на декодирање на често користени зборови;
- препознавање на големи и мали букви од азбуката;
- пишување на големи и мали букви од азбуката;
- пишување на сопственото име и имињата на членовите на семејството или домашните миленичиња;
- пронаоѓање на зборови кои се римуваат;
- споредување зборови кои се римуваат.

Возраст 6 до 8 години

- броење на фонеме во подолги зборови (со три или четири фонеме);
- изговарање зборови и испуштање фонеме кои се наоѓаат на почетокот или на крајот на зборот (изговори го зборот: „уво“, без буквата „у“, и кој збор ќе го добиеш?);
- поврзување на три фонеме во збор (поврзи ги фонемите: „п“, „е“, и „т“);
- декодирање на непознати зборови кои имаат значење и декодирање на непознати зборови кои немаат значење - бесмислени зборови;
- следење на сопственото читање и коригирање, бидејќи детето знае кога нешто погрешно прочитало;
- читање едноставни инструкции;
- рутинско поврзување на графема и фонема;
- почеток на совладување на стратегијата за делење на повеќесложни зборови (самогласката е носител на слогот);

- читање на бесмислени повеќесложни зборови;
- читање со разбирање на материјал предвиден за дадената училишна возраст;
- развивање интерес за читање (доброволно читање).

Возраст 8 до 9 години

- точно читање на глас и разбирање на прочитаното;
- правилно читање на префикси и суфикси;
- читање подолги текстови или поглавја на книга;
- правилно пишување/спелување на претходно научени зборови;
- користење речник со цел пронаоѓање на значењето на непознати зборови.

Возраст над 9 години

- користење на читањето во процесот на учење;
- читање од задоволство или заради добивање информации.

Лицата со дислексија немаат интелектуални тешкотии. Всушност, едно од дијагностичките барања е дека тие треба да имаат просечна интелигенција. Како и со секоја друга попреченост, дислексијата може да доведе до социјални, емоционални и бихејвиорални тешкотии. Тешкотиите може да вклучат проблеми во комуникацијата и играта со врсниците, анксиозност, депресија и несигурност. Негирањето, гневот, вината, срамот и стравот се општи емоционални одговори пред лицата да постигнат некое ниво на прифаќање на попреченоста. Возрасните лица со дислексија изјавуваат дека знаат дека биле различни од другите деца. Тие изјавуваат дека тешкотиите во училиштето влијаеле да се чувствуваат засрамени и глупави. Некои мислеле дека се мрзеливи и неспособни да се трудат доволно за да научат нешто. Многу кажуваат дека имале ниска самоверба.

Ученици со специфични карактеристики во пишувањето – дисграфија

Следниве вештини се потребни за да се совлада пишувањето:

- да се препознаваат формите на буквите;
- да се разликуваат мали и големи букви, печатни и ракописни;
- да е развиена грубата моторика за рамото, дланката и прстите заради координираност;
- да е развиена фината моторика, вклучително и способност истовремено да се свиткаат палецот, показалецот и средниот прст за правилно да се држи моливот и раката непречено да се движи по површината на хартијата;
- да има координација на раката и окото;
- да се вежба кинестетската моторна меморија за одделните форми да бидат автоматизирани;

- да е развиена просторната свесност за да се оцени потребното растојание меѓу зборовите;
- да се развиени кинестетските елементи моторна меморија и просторна свесност.

Според познатите едукатори за деца со дислексија (Gillingham & Stillman, 1956; Zapporozhets & Elkon, 1971), ракописното пишување ја зајакнува кинестетската меморија е се смета дека овозможува флуентност и поголема брзина бидејќи се пишува непречено по површината и не се подига моливот од листот.

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. Тешкотијата се дијагностицира кога детето на индивидуализираните стандардизирани тестови покажува резултати многу пониски од очекуваните за соодветната интелигенција, возраст и образование. Овој проблем влијае врз академските постигања. Многу често проблемот продолжува и во повисоките одделенија. Земајќи го предвид фактот што пишувањето како вештина и когнитивна способност е резултат на насочена и концентрирана мозочна активност, децата со дислексија, АДХД или други невербални проблеми во образовните постигања можат многу лесно да манифестираат и дисграфија. Дисграфија е стабилна неспособност на детето да ја совлада вештината на пишување (според правописните начела на одреден јазик), што 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 сетилата за слух и вид и редовното образование.

Дисграфијата е пред сè проблем во процесирањето и нарушување во процесот на пишување, а не само лош продукт или краен резултат. Тоа влијае на начинот на кој ученикот извршува задачи со пишување. Ученикот со успорен развој на вештината пишување пишува точно, правилно, но продуктот наликува на помала развојна фаза. Детето кое доцни нема проблем со присетувањето, планирањето и брзите промени во моторните движења.

Ученици со специфични карактеристики во сметањето – дискалкулија

Голем број деца со дислексија и дисграфија имаат значителни тешкотии во областа на математиката. Се смета дека околу 75% од учениците со умерена и тешка форма дислексија имаат сериозни тешкотии во математиката. Но, интересно е и тоа што околу 10% од децата со дислексија се исклучително надарени за математика. Тешкотиите во совладувањето на математиката настанати поради дислексија се разликуваат од дискалкулијата.

Тешкотиите се манифестираат:

- во читањето и разбирањето на упатствата и задачите искажани со зборови (детето не решава задача и не може да научи нов концепт, бидејќи не е во состојба да ја прочита инструкцијата);
- во недоволното познавање на математичкиот речник (многу деца со дислексија имаат оскуден речник на специфични математички поими);
- во формите на ротација, инверзија, замена, испуштање, додавање, преместување на цифри во броевите и усвојувањето на визуелната форма на симболите;
- во усвојувањето на поимот број и односот меѓу броевите во една бројна низа;
- во паметењето, автоматизацијата и репродукцијата на нумеричките низи и таблицата за множење, како и редоследот на постапките во алгоритам;
- во автоматската актуелизација на математички податоци од меморијата (како таблицата за множење);
- во усвојувањето на аритметичките концепти, постапките кои се темелат на разбирање и познавање на временските и просторните односи (редослед на сметање при употреба на знаците $<$ $>$, мерење време и сметање со единиците за време и сл.).

Дискалкулијата многу често се поврзува со когнитивниот стил на детето, а не со дефицитот на функции. Се претпоставува всушност дека децата со дискалкулија наместо левата хемисфера, одговорна за аналитичкиот пристап потребен за аритметичките операции, ја користат десната хемисфера, одговорна за холистичките когнитивни стратегии.

Кај децата најчесто се јавува развојна дискалкулија, односно тешкотии во раниот развоен период, а се манифестира кога детето ќе почне да се запознава со поимот број и да ги извршува елементарните математички операции. Затоа, оваа форма се нарекува развојна. Дискалкулијата може да се јави изолирано, како единствена тешкотија кај детето, или во комбинација со друга тешкотија како дислексија и дисграфија.

Дискалкулија е тешкотија во формирањето математички поими и усвојувањето математички операции и релации. Тешкотиите може да бидат лесни, умерени и тешки. Во зависност од степенот и опфатот зборуваме за целосна или делумна неспособност за работа со математичките поими. Делумните тешкотии можат да се јават во сите или во само некои подрачја на математиката. Покрај дискалкулијата, разликуваме и акалкулија, која подразбира целосна неспособност за усвојување материјал од областа на математиката.

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 скевенционирањето и организацијата, математичкиот јазик, концептите и постапките.

До возраст од 12 години, едно академски запоставено дете развива анксиозност, несигурност, неспособност и отпор кон математиката бидејќи неговите искуства биле по пат на обиди и грешки. Но веќе настапува период кога неговите симптоми стануваат фактор во кругот на неуспех, избегнување математика и ограничени можности за натамошно образование и избор на занимање. Голем напредок претставува ускладувањето на методите на подучување со потребите на ученикот.

2.7.1 Карактеристики на учениците со специфични тешкотии во учењето

Карактеристики на ученици со специфични тешкотии во читањето - дислексија

Децата со развојна дислексија имаат огромни тешкотии при учењето како да читаат и покрај својата нормална интелигенција, семејната и образовната позадина. Сега е добро познато дека дислексијата е невролошко и когнитивно нарушување со херeditарно потекло, иако точната природа на нарушувањето сè уште не се знае.

Дислексијата е специфична и варијабилна состојба и не сите лица со дислексија го прикажуваат истиот распон на тешкотии или карактеристики. Сепак следниве карактеристики често се појавуваат кога станува збор за дислексија:

- **Несоодветни способности за фонолошко процесирање**, кои влијаат на стекнувањето фонолошки вештини за читање и пишување/спелување, при што непознатите зборови често погрешно се читаат, што влијае врз разбирањето на прочитаниот текст. Овие тешкотии се јавуваат не само кај децата туку и кај возрасни со дислексија.

- **Неефикасност на краткотрајната меморија**, која влијае на многу аспекти на зборувањето, читањето и пишувањето. Овие тешкотии може да вклучат проблеми како задржување односно меморирање на асоцијациите меѓу буквите и гласовите (кои ќе влијаат врз стекнувањето на фонетските вештини) и грешки во процесирањето или пристапувањето кон менталниот лексикон. Проблемите со меморирањето можат да предизвикаат проблеми во задржувањето на значењето на текстот (особено кога се чита бргу), неуспех во организирањето на научените факти при испрашување, неусогласени писмени работи или испуштање на зборови и фрази во писмените работи, бидејќи лицето ја губи идејата на тоа што сака да го каже.

- **Тешкотии во вештините за автоматизирање**. Лицата со дислексија немаат тенденција да ги автоматизираат вештините, што резултира со потребата да се вложи висок степен на

ментален напор кога изведуваат некои задачи кои лицата без дислексија ги изведуваат со мал напор. Ова е особено случај кога вештината е составена од повеќе субвештини како што се читање, пишување или возење. Ова значи дека во училищата детето со дислексија не може да се посвети и на механиката (граматика, правопис) и на разбирањето на содржината на писмената работа. Голема е веројатноста лицата со дислексија да имаат тешкотии при слушањето и разбирањето на наставникот доколку истовремено прават забелешки.

- **Проблеми поврзани со визуелно процесирање**, кои особено се забележуваат кога станува збор за подолг текст. Можат да се перципираат непостоечки движења или илузии на боите, или текстот може да изгледа нестабилен и нејасен. Читањето на подолг текст може да предизвика главоболки и тешкотии при самото читање, кој може да се подели на покуси сегменти со што позитивно се влијае на процесот на разбирање. Мора да се напомене дека не сите лица со дислексија имаат визуелен дискомфорт. Обоени преклопи или филтри можат да бидат корисни при намалување на симптомите на визуелен дискомфорт во добар дел од случаите.

Дислексија НЕ се јавува како резултат на:

- лошо воспитание или недостаток на образовни можности;
- лошо подучување или начин на настава;
- средински фактори;
- визуелни или слушни проблеми;
- недостиг на мотивација.

Дислексијата се јавува кај луѓе од целиот свет и е доживотна состојба. Сепак, учењето може да има многу позитивно влијание врз способноста на едно лице да чита и пишува.

Некои дополнителни знаци можат да го вклучат следново:

Од I до IV одделение

- бавно учење на врската меѓу гласовите и буквите;
- огледалско и инверзно пишување на буквите;
- недостиг на систематски пристап при изговарањето на зборовите;
- тешкотии при читање зборови;
- фрустрација при извршување задачи поврзани со читање;
- добро разбирање на материјал кој му е прочитан на детето за разлика од материјал или текст кој детето се обидува независно да го прочита;
- проблем со присетување факти;
- тешкотии во учењето математички факти, особено табели за множење;

- проблеми со математички симболи (мешање на знаците за математички операции);
- проблеми со разбирање на концептите за време (пред, по и слично);
- проблем во разбирање на налози.

Од V до IX одделение

- слаби вештини за декодирање;
- бавно осмислување на повеќесложни зборови;
- слаб вокабулар зборови кои често се гледаат;
- слабо орално читање;
- недостиг на флуентност;
- тешкотии со текстуални математички задачи;
- проблеми со присетување факти;
- добро орално изразување, но слабо пишување.

Средно образование

- слабо спелување;
- тешкотии во пишаното изразување;
- избегнување задачи за читање или пишување;
- неточно читање информации;
- тешкотии со осмислувањето;
- слаби мемориски вештини;
- бавна брзина на работење;
- проблеми со организирање на работата и менаџирање на задачите;
- тешкотии со изведбата на часови на кои има налози поврзани со читање или пишување;
- тешкотии во учење странски јазик.

Карактеристики на читањето со дислексија

Едно лице со дислексија ги има следниве специфики во читањето:

- Чита на начин „стакато“ - збор по збор со слаба експресија или разбирање на прочитаното (показател дека текстот е над нивото на ученикот).
- Чита премногу споро (показател на мал фонд на видниот вокабулар или споро препознавање и декодирање на зборови, што влијае на разбирањето).
- Застанува и повторува зборови или фрази (показател на проблеми со краткорочната меморија и со работната меморија).
- Не успева да забележи или употреби интерпункција (Ова е присутно кај децата со слаба краткорочна и работна меморија).

- Прескокнува редови додека чита и не е свесно за тоа (показател за визуелни и перцептивни вештини).
- Не користи стратегии за себе-корекција (доколку не се поправа можеби му е тешко да запомни содржина на прочитаното поради менталниот напор при читањето).
- Показува со прст додека чита (показател на дефицит во меморијата на визуелни секвенци).
- Погрешно ги чита честите зборови (показател на визуелно-перцептивен проблем).
- Додава или испушта делови во зборовите (показател на слаба визуелна перцепција и вештини за спојување графема-фонема).
- Меша зборови кои изгледаат слично (тоа се случува кај оние кои се потпираат на визуелните карактеристики на зборот, мешање на ортографските правила поради визуелен стрес).
- Тешко ја памети содржината на прочитаното (може да биде резултат на тешкотии со работната меморија, когнитивните способности или пак едноставно сложеност на текстот за дадената возраст).
- Испушта слогови (може да биде резултат на недостиг на фонолошка свесност).
- Додава букви на зборовите (може да биде резултат на слаби фонемски вештини или тешкотии со блендирање согласки).
- Има тенденција читајќи го почетокот на зборот да се обидува да нагаѓа за остатокот од зборот (оваа тенденција се јавува кај деца кои имаат визуелна стратегија и слаби вештини на визуелна перцепција, а можат да имаат и проблем во експресивната страна на јазикот и тенденција за погрешен изговор на зборовите).
- Во еден ред зборот го чита точно, а подоцна низ текстот погрешно (показател на слаба визуелна меморија).
- Може да чита и цели зборови наопаку а не само буквите (показател на проблем со насоката и секвенционирањето).

Карактеристики на учениците со специфични тешкотии во пишувањето – дисграфија

Важно е да се утврди дали постои образец на определени тешкотии. Исто така, како и за дислексијата, треба да се има предвид дека еден симптом не е знак за дисграфија. Во типични знаци спаѓат следниве:

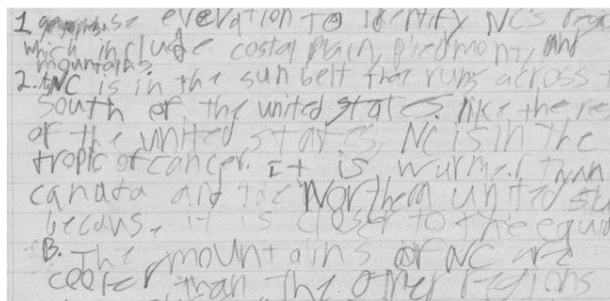
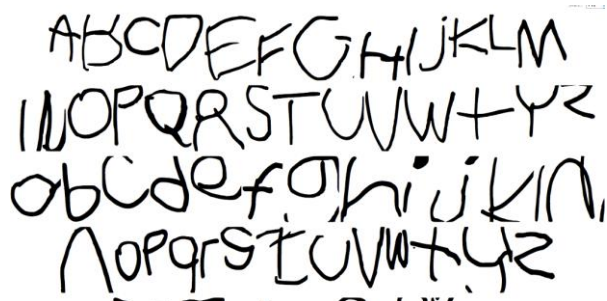
- општа нечитливост;
- пребрзо пишување;
- пребавно пишување;
- несоодветна брзина при препишување текст;
- слаба организација на страницата;
- непочитување линии и маргини;

- недоврешени букви;
- неконзистентност во формата и искосеноста на буквите;
- мешање печатни и ракописни букви;
- мешање мали и големи букви;
- често бришење на страницата;
- необична положба на телото, зглобот на раката при пишување и положбата на хартијата;
- невнимавање на детали при пишувањето;
- честа проверка на напишаното во текстот како проверка на тоа што напишала раката;
- слаба примена на вербалните насоки кои подразбираат редослед или планирање;
- разлики меѓу пишување кога препишува и кога пишува спонтано. При препишување визуелно го следи моделот, додека при спонтаното пишување треба да се потсети како изгледаат буквите;
- ритам и време – временски колку долго и дали без застои ја движи раката. Кога има многу лош ракопис тоа е знак дека ученикот се откажал од контролирано движење на раката. Се јавува проблем во редоследноста на повторливи серии движења на дланката;
- моторика - проблемите со грубата моторика не секогаш резултираат со дисграфија, но неретко и одат напоредно на пр. со скокање, трчање, фаќање и подавање топка и сл.;
- реципрочни движења.

Дисграфијата бележи тешкотија при повторливи движења, кога на пр. даден модел треба да се препише неколку пати. Се забележува неконзистентност, поправања, бришења. Треба да се набљудува како детето ракува со моливот – тоа не треба да го држи ниту премногу лабаво ниту премногу цврсто, како и растојанието меѓу прстот и врвот на моливот, аголот под кој се држи моливот и положбата на прстите.

Дисграфичниот ракопис е неуреден, лошо поставен во просторот на страницата на која е изведен, без јасно поставени маргини. Текстот често е неуреден, редовите се испрекршени, брановидни или слегуваат накосо, без да го следат очекуваниот хоризонтален правец. Зборовите се стиснати меѓу себе а просторот меѓу нив е неизедначен, еднаш е поширок, еднаш е потесен. Втора група белези на дисграфичниот ракопис се однесува на лошо обликување на буквите. Често се исправаат буквите со доцртување на делови („ретуширање“). Буквите не се надоврзуваат туку се надодаваат, судираат или излегуваат една над друга. Некои букви се „атрофични“. Трета група карактеристики на дисграфичноста се непочитување на пропорциите од деловите на буквите и обликување на букви во однос на трите зони во кои се поставува ракописот.

Понекогаш буквите делуваат несигурно, тенки се, а некогаш во целина се пишуваат круто со што ја параат подлогата. На сликата гледате примери на различни видови дисграфија.



Слика бр. 3 Примери на дисграфичен ракопис

Може да се работи за следниве видови грешки:

1. Грешки на ниво на букви и слогови (испуштање, преместување, додавање на непотребни букви или слогови, замена и мешање, персеверации и антиципации).

- Испуштањето покажува дека ученикот не ги воочува сите гласовни компоненти во составот на зборот. (На пр.: „птка- патка“, „мче- маче“).
- Преместувањето е манифестација на потешкотии при воочување на редоследот на гласовите во зборовите поради недоволна развиеност на вниманието и самоконтрола. Детето успева да го воочи секој глас, но неисправно го забележува нивниот редослед, на пр.: „енда- една“, „тапка- патка“, „барт- брат“).
- Додавањето непотребни букви се случува при неправилно внатрешно изговарање на зборовите во текот на пишувањето, на пр.: „варат- врат“, „учиелиште- училиште“, „сеаистра- сестра“ итн).

Особено место заземаат грешните персеверации („заглавување“ во претходниот чин) и антиципации („истрчување напред“) - кога потребниот глас се заменува со друг глас кој бил во претходниот слог или збор, или кој е во следниот слог или збор, а можни се и додавања. Тоа се многу специфични грешки кои често настануваат поради потешкотии во сукцесивните процеси. Детето не може правилно да го распореди редоследот на своите дејства; при персеверацијата детето не може да одреди кој е следниот потег и како да премине на него, па поради тоа постојано го повторува истиот потег. Пример за персеверација: „магазин“, „дедојка“, „планинина“ и др. Пример за антиципација: „гогор“ наместо „логор“ и др.

2. Грешки на ниво на зборови (раздвоено пишување на деловите од ист збор, слеано пишување на неколку зборови, пореметување на границите меѓу зборовите). Грешките кои се манифестираат со неправилно разделување и составување на зборови и пореметување на нивните граници упатуваат на тешкотии во индивидуализација на одделни зборови во усмениот говор. Чести се кај децата со недоволно развиен говор или со нешто намалена когнитивна интелигенција (во граници на нормалата).

3. Грешки на ниво на реченица (грешки при поврзување на зборови во самата реченица, неисправна интерпункција). Овие грешки исто така се често присутни кај децата со недоволно развиен говор или со нешто смалена когнитивна интелигенција (во граници на нормалата) (на пр.: „патките излегле на езерото, дошле до водата воданема“, „природата ја чекала чекала зимата“).

Карактеристики на ученици со специфични тешкотии во сметањето - дискалкулија

За дете кое има дискалкулија специфични се следниве симптоми:

- тешко памети броеви во низа или формули;
- прави визуелни грешки и знакот + го чита како -;
- огледалски пишува знаци и броеви;
- споро изведува и елементарни операции;
- пресметува на прсти;
- има тешкотии да ги подреди броевите по големина;
- тешко памети распоред и редослед;
- тешко памети правила на спортска игра или резултати од игри;
- има проблем кога гледа на часовник;
- има тешкотии со пресметување напамет и проценување;
- има проблеми со толкување мапи, графикони и претворање мерни единици;
- има проблеми со интерпретирање кодови и музичка нотација;
- пружа отпор кон игри со стратегија;
- неисправно употребува броеви и кога пишува и кога применува калкулатор;
- повторува еден ист број или операција и не е во состојба да премине на следниот чекор (се појавува персеверација или заглавување);
- повторува по аналогична операција од претходните задачи;
- прави огледалски грешки;
- успорено работи;
- прави визуелни грешки – погрешно препознава симболи;
- прави процедурални грешки – испушта или прескокнува најмалку еден од чекорите во задачата.

Децата со дискалкулија имаат потреба од структурираност во секојдневниот живот. Како што има предвештини за читање, постои и серија вештини кои се потребни и кои се предуслов за успешно совладување на математиката:

- Да следи редослед на упатства.
- Да разбира и применува системи класификација и визуелно да групира предмети.
- Да владее со просторна ориентација и организација.
- Да препознава и продолжува логички низи.
- Да размислува дедуктивно и индуктивно.

2.7.2 Препораки за наставниците за работа со ученици со специфични тешкотии во учењето

Препораки за наставниците за работа со ученици со специфични тешкотии во читањето - дислексија

Во овој дел опишани се некои соодветни наставни пристапи кои може да се употребат со деца со дислексија. Образовните пристапи се поделени во три широки области: индивидуализирани пристапи, курикуларни пристапи и сеопфатни училишни пристапи. Во определувањето на најсоодветните пристапи за деца со дислексија, треба да се земат предвид поголем број фактори. Овие фактори го вклучуваат следново:

- контекстот – кој го вклучува сместувањето, типот на училиштето, големината на одделението и обуката на кадарот како и календарската и менталната возраст на ученикот;
- процената – ова дава индикација за силните страни но и тешкотиите со кои се соочува ученикот. Овој профил е мошне важен заради обезбедување на иницијалната информација потребна да се развие соодветна програма;
- курикулумот – Кои се очекувањата од ученикот? До која мера курикулумот е пристапен и дали има потреба од диференцијација?;
- ученикот – Што го мотивира ученикот? Што знаеме за неговиот стил на учење? Како можеме да ја искористиме оваа информација за да развиеме програма?

Програмите и стратегиите треба да бидат *индивидуализирани*. Учениците со дислексија имаат полза од подучување кои се придржува до следниве начела:

- високо структурирани;
- систематски;
- малку и често;
- употреба на графички репрезентации;
- поттикнување на генерализацијата.

Интервентните сесии за дислексија треба да имаат силна систематска фонична структура и да бидат доволно чести за да обезбедат напредок кај ученикот и да го консолидираат учењето.

Различните видови програми и стратегии за работа со деца со дислексија се дадени во продолжение:

Индивидуализирани програми

Овие програми се:

- високо структурирани;
- се работат еден на еден;
- тие се главен елемент на целокупната стратегија за подучување деца со дислексија.

Курикуларни стратегии

Овие програми обично:

- ги користат истите начела како и индивидуализираните програми;
- можат да се употребуваат селективно од наставникот;
- можат да бидат интегрирани во нормалните активности од курикулумот.

Сеопфатни училишни пристапи

- препознаваат дека дислексијата е сеопфатна обврска на училиштето а не одговорност само на поединечни наставници;
- се фокусираат на консултации, сеопфатен училишен скрининг и мониторирање на напредокот на ученикот;
- применуваат рана идентификација како клучен аспект на сеопфатниот училишен пристап.

ИНДИВИДУАЛИЗИРАНИ ПРОГРАМИ

Повеќето индивидуализирани програми ги вклучуваат сите или дел од следниве начела:

Мултисензорно начело. Под мултисензорност се подразбира употреба на визуелните, аудитивните, тактилните и кинестетичките модалитети. Мултисензорните методи ги употребуваат сите сетила симултано. Овие методи се дел од многу фонематски програми.

Често повторување. Честото повторување мора да биде присутно бидејќи е потребно за да се постигне автоматизам. Тешкотиите со краткотрајната и долготрајната меморија кои дислексичните деца ги искусуваат укажуваат дека мора да постои многу повторување при работата со нив.

Начело на структурираност. Овие програми се високо структурирани и базирани на фонологија. Тие се исто така секвенцијални и кумулативни – што значи дека лесно може да се следи прогресот кај учениците. Структурираните пристапи кои се евидентни во работните програми со дислексичните деца обично овозможуваат линеарна прогресија, со што му се овозможува на ученикот да усоврши одредена вештина во однос на читањето пред да напредува кон некоја следна вештина.

Начело на последователност. Вообичаено постои прогресија во секвенцијалните (последователните) пристапи. Потребно е децата со дислексија да ги усовршат суб-вештините пред да пристапат кон посложени материјали. Еден секвенцијален и кумулативен пристап може не само му да даде структура на нивното учење туку и да го направи учењето значајно и ефективно.

Клучни компоненти на наставната програма

Ова се некои од клучните компоненти на една програма за работа со деца со дислексија:

- потенцирање на фонологијата од најниско до највисоко ниво;
- потенцирање на вештините за слушање;
- препознавање на важноста на дискусиите;
- клучно фокусирање врз фонолошките вештини;
- потенцирање на вештините за препознавање цели зборови;
- развивање на свесност за реченицата;
- вклучување на активности за постепено подобрување на сфаќањето на прочитаното;
- развивање вештини за креативно пишување;
- обезбедување можности за развој на имагинативност и креативност;
- потенцирање на познавањето и учењето на 31 глас и 31 буква од азбуката;
- вклучување развој на вештини за пред-читање како визуелна и аудиторна перцепција;
- обезбедување можности за увежбување визуелна и аудиторна дискриминација;
- овозможување увежбување на фини моторни вештини;
- запознавање со просторните односи;
- запознавање со бои, бројки и насоки;
- вклучување игри;
- развивање на способноста за сегментација на слоговите;
- развивање на познавањето и продукцијата на рими;
- развивање алитерација, рима и сегментација на фонемите.

Пример на програми

I Orton – Gillingham

Програмите базирани на овој пристап стануваат централен дел од мултисензорното подучување на децата со дислексија. Програмите нудат структуриран, секвенцијален пристап базиран на фонологија кој го вклучува целото јазично искуство и се фокусира на гласовите на буквите, спојувањето на гласовите во слогови и зборови, читањето и силабизацијата. Овој пристап зависи во голема мера од интеракцијата на визуелните, аудиторните и кинестетските аспекти на јазикот. Лекциите во рамките на овој метод се имаат за цел ученикот да стане независен во читањето и себе-корегирањето. Овие часови вклучуваат спелување и читање но и активности како:

- вежби со карти. Овие вежби ја вклучуваат употребата на комерцијални карти (кои можат да се купат) или карти направени од наставникот, а кои ги содржат буквите од азбуката со цел да се зајакне визуелниот модалитет; фонемите (гласови) за аудиторно и кинестетско поддржување; слогови и цели зборови со цел да се развијат вештини за спојување на гласовите во зборови;
- зборовни листи и фрази;
- спелување на изолирани фонограми, како и фонетски и нефонетски зборови;
- рачно пишување при што се внимава на фатот на моливот, положбата при пишувањето и формирањето букви. Ова исто така вклучува препишување и вежбање со фонетски точни курзивни конекции;
- композиција односно поттикнување да се пишуваат реченици, параграфи и куси приказни.

Процес на подучување

1. На почетокот децата се подучуваат на десет букви – две самогласки (а, и) и осум согласки (ф, л, ј, х, м, п, т).
2. Секоја од буквите се воведува со клучен збор.
3. Откако детето ќе го сфати и научи името на буквата и гласот, програмата потоа воведува блендирање односно спојување на гласови и букви. Спојувањето може да започне веднаш штом детето знае две букви кои можат да се спојат. На пр. откако детето ќе ја научи кратката самогласка „а“ и согласката „м“, може да ги спои со цел да прочита „а-м“. Постојат два важни фактори во подучувањето на спојувањето. Прво, важно е да се започне со спојување фонограми кои можат континуирано да го држат звукот како на пр. „мммммм“ наместо запирачки согласки како „т“. Следниве гласови се континуирани: м, с, н, ф, х, л, в, з, односно нивниот глас може да биде задржан. Блендирањето ќе започне со самогласка-согласка (са-со), потоа „сасо“ прераснува во „сосасо“, „соасасо“ и „сосасасосо“,

додека да се дојде до повеќесложни зборови. Потоа, спојувањето гласови треба да се прави само со фонетски точни фонограми (во македонскиот јазик нема фонограми бидејќи секој глас се чита онака како што се пишува). За да му се помогне на детето да постигне ефикасност во спојувањето од помош е да се почне со вежби пред да се премине на вистински зборови. Вежбите со торпедо се лесни за подготвување и ги употребуваат сите модалитети. Имено, во првата колона има само континуирани согласки. Сите гласови треба да му бидат познати на детето. Со молив фонограмите се торпедираат, додека детето гласно ги кажува звуците додека ги спојува истите и на крајот го продуцира зборот. Зборот кој го кажува детето со овие вежби може да биде бесмислен.

4. Визуелно-кинестетските и аудиторно-кинестетските асоцијации се формираат со препишување, копирање и пишување на секој фонограм. Децата ги учат фонограмите, концептите за спелување и правилата со цел да ги читаат и спелуваат непознатите зборови кои ја следат истата шема за спелување.
5. Читањето на текстот започнува откако детето ќе ја усоврши вештината за читање на зборовите составени од согласка-самогласка-согласка односно кога ќе може да ги препознава и користи овие зборови. Програмата е посоодветна за учење еден-на-еден, но клучните начела на автоматизирање и мултисензорни пристап се мошне очигледни во оваа програма и овие начела може да бидат искористени во наставната програма на училищата.

II Мултисензорниот јазичен курс на Hickey

Мултисензорниот јазичен курс на Hickey (според Audur & Briggs, 1992) ја препознаваат важноста на потребата да се научат буквите од азбуката секвенцијално. Дислексичното дете обично има тешкотија во учењето и помнењето имиња и секвенцирањето на алфабетските букви, како и разбирањето дека буквите ги претставуваат говорните звуци кои се составен дел од зборовите.

Процес на подучување

Програмата е базирана на мултисензорни начела и азбуката се воведува преку дрвени или пластични букви. Детето може да гледа во буквите, да ги крева, да ги гледа со отворени очи или да погодува за која буква станува збор со затворени очи. Визуелните, аудитивните и тактилно-кинестетските канали за учење се употребуваат со една заедничка цел. Програмата исто така предлага активности кои му помагаат на детето да ја запознае азбуката, како што се:

- секвенцијално учење на буквите;
- учење на позиционирањето на секоја буква од азбуката;
- именување и препознавање на формата на буквите.

Овие програми вклучуваат игри и употреба на речници со цел да му се помогне на детето да се запознае со редоследот на буквите и да знае дека на пр. буквата „и“ се наоѓа пред буквата „к“. Овој курс вклучува активности поврзани со сортирање и спојување на големите букви, малите букви, пишаните и печатните форми на буквите; увежбување вештини за секвенционирање со исечени букви и форми; и увежбување позиционирање на секоја буква во азбуката во однос со другите букви (ова вклучува откривање на буквите кои недостигаат како и кажување на азбуката правилно но и наопаку).

Курсот исто така ја посочува важноста да се препознае каде се става акцентот во зборот бидејќи тоа јасно влијае врз ритмот. Игрите со рими може да се користат со цел да се охрабри акцентирањето. Процесот почнува со единечни букви па продолжува со спојување согласки и самогласки и на крајот завршува со комплексно групирање букви.

Пакетот се состои од сет од карти. На едната страна од картата е напишана мала буква (болдирана), додека големата буква е покажана на долниот десен агол со цел да се воспостави врска меѓу овие две букви. На другата страна од картата стои клучен збор, кој го содржи гласот на буквата. Наместо да се стави визуелна слика на клучниот збор, оставен е простор за детето да ја нацрта сликата. Ова овозможува сликата да стане позначајна за детето а истовремено се засилуваат визуелните и кинестетските вештини. Мултисензорниот пристап ги вклучува следниве процеси. Детето:

- ги повторува слушнатите звуци;
- ја чувствува формата која звукот ја прави во устата и со тоа го подготвува артикулаторниот апарат;
- ги изговара звуците и слуша;
- ги пишува буквите.

Препораки за наставниците за работа со ученици со специфични тешкотии во пишувањето – дисграфија

Родителите и едукаторите важно е да развијат кај учениците:

- чувство на подобро разбирање и ценење на смислата на пишувањето;
- поефикасни вештини.

Пишаниот збор се одликува со структура, јасност на изразот и свесност за потребите на читателот. Без овие елементи квалитетот на напишаното опаѓа, а пораката станува нејасна. Учениците учат да пишуваат со слушање и вежбање на пишувањето. Доколку се одушеват и инспирираат од содржината и сфатат дека таа активност е со цел и смисла, тие повеќе ќе ја практикуваат. Со вметнување забавни содржини, учениците ќе ја развиваат вештината на пишување но и ќе градат самодоверба. Автоматизираноста се намалува кога ученикот се преоптоварува на секое ниво.

Она што е потребно за процесот на пишување е следново:

Вештини на процесирање

Од суштинско значење за пишувањето се вештините на процесирање, кои опфаќаат: физички компоненти на пишувањето, брзина на моториката, ефикасни моторни обрасци, автоматизирана моторна меморија, автоматизираност на работењето, активна работна меморија, јазична формулација, свесност за метакогнитивни стратегии.

Независно дали се работи технички за дисграфија, има ученици кои имаат барем еден од овие проблеми. Децата со дисграфија се борат со барем една од овие вештини, но ни еден ученик нема да ги има сите наведени проблеми.

Физички компоненти на пишувањето

За брзо и ефикасно пишување на буквите, процесот започнува со препознавање и продуцирање на специфична форма, што е комплексна задача на подредување по редослед. За да ги совлада физичките компоненти на пишувањето, ученикот е потребно да ги развие следниве вештини и способности:

- Способност да го држи моливот, да употреби соодветна сила и движење во рамки на конкретни просторни ограничувања.
- Способност да планира и контролира движења со прифатлива брзина и флуентност.
- Способност за фини моторни движења и способност да прави непречено менување на насоката на пишувањето лесно и автоматски, како и да престане со пишувањето.

Ефикасни моторни обрасци

Кога за првпат се учи определена моторна вештина, таа се набљудува свесно и се прават адаптации за движењата да одговараат на идејата за посакуваното движење. Таа идеја е во форма на визуелна или понекогаш кинестетска слика. Со повторувањето движењата стануваат познати и се гради образец, кој потоа, откако ќе се зацврсти во меморијата, станува автоматизиран. Автоматските процеси ги изведуваме лесно со малку или без свесно да обрнуваме внимание. Но, откако активноста ќе се автоматизира ученикот има простор да се фокусира и премине на активности кои не вклучуваат само примарна моторна активност.

Автоматска моторна меморија

Меморијата е клучна компонента за учење и изведување комплексни моторни вештини. За автоматски движења зглобовите и мускулите имаат внатрешна информација, а таа свесност се развива со возраста и искуството.

Ученик со слаба моторна меморија не може автоматски да се сети на точниот редослед на движењата потребни за пишување букви. Конзистентноста е клучен фактор, бидејќи понекогаш е лесно а понекогаш тешко децата со дисграфија да се сетат на формата. Препишувањето е исклучително тешка задача, бидејќи не се потпира само на визуелната информација туку и на формата.

Автоматизираност на движењата

Многу аспекти се вмешани во автоматизирањето. Имено, доколку се јави проблем со вниманието или когнитивната преоптовареност, потешко ќе се достигне повисоко ниво когнитивни и лингвистички вештини. Доколку ученикот е преморен, тој не ги употребува или погрешно ги употребува вештините кои првично биле совладани. На пр., ученикот може точно да користи интерпункција во рамки на реченица, но да потфрли кога треба да спои неколку реченици во пасус. Учениците со дислексија и дисграфија се соочуваат со недостиг на автоматизираност на вештините од понизок ред, како формирање букви, насока, релација буква-глас. Недостигот на автоматизам потоа влијае на когнитивната преоптовареност и на вниманието во процесот на пишување. Овие ученици усно можат да кажат приказна на многу повисоко ниво одошто истата писмено да ја изнесат.

Активна работна меморија

Активната работна меморија е способност да се зачува информација во свеста додека се манипулира или работи на таа информација. Намалена активна работна меморија може да се забележи кај ученик кој се бори да се организира околу една задача, а потоа губи делови од задачата насочен кон нејзино завршување.

Процесот на пишување е комплексна задача во која ученикот треба да се фокусира истовремено на многу различни аспекти од механиката и содржината на пишувањето. Од суштинско значење е активната работна меморија; ученикот мора да запомни што напишал, да се сети на соодветниот вокабулар, да ги поврзе идеите и да употреби точна механика. Колку е послаба работната меморија толку се поголеми изгледите за замор и преоптовареност во процесот на пишување. Секој ученик треба да пронајде своја комбинација на стратегии за да ја зголеми работната меморија.

Јазична формулација и идеација

Формулацијата е вештина зборовите да се спојат за да ја изразат саканата идеја, а притоа да се има прифатлива граматика, збороред, логички след на идеите и правоговор или правопис. Идеацијата е способност една поглобална идеја да се преточи во форма со која ќе се искомуницира на другите. Ученици кои имаат проблем со читањето и пишувањето имаат мноштво идеи, но не се во можност да ги спојат и организираат или да одлучат од каде да почнат. Некои ученици токму поради потребата да поврзат идеи на една тема бараат изговори, неколку пати стануваат да го наострат моливот и сл. Кај овие ученици се намалува ентузијазмот за пишување, бидејќи додека тие се борат со почетните реченици останатите веќе привршуваат.

Свесност за метакогнитивни стратегии

Torgessen (1982) овие ученици ги нарекува неактивни ученици. За нив се смета дека имаат слабости со метакогницијата. Тие не употребуваат активни стратегии и им недостасуваат вештини за начините на кои самите учат. Тие ретко се мониторираат себеси како учат, ниту пак застануваат да го концептуализираат процесот на учење потребен за барањата на задачата.

Многу се важни овие вештини на метакогнитивно проверување бидејќи помагаат ученикот да развие вештини на себе-регулирање како: планирање, евалуација и себе-проверка. Метакогнитивниот пристап кон пишаниот израз е корисен кога се учи една содржина или процедура. Имено, метакогнитивната свесност се смета за врска меѓу неспособност и способност за учење.

Моторен план

На моторен план најчест проблем претставува реципрочноста на движењата (способност да се менуваат насоките адекватно и течно). Постојат разлики меѓу учениците, имено некои не можат да 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 синџир, додека печатното овозможува паузи, кревање на раката по секоја буква. Тие често мораат 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 или 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. Се смета дека овие ученици имаат намалена активна работна меморија, аспект кој би им помогнал да ги држат под контрола компонентите додека работат на делови од задачата. Сите компоненти треба да бидат на располагање едновремено, но и да дозволат доволно простор за да може да се работи на задачата.

Учениците со дисграфија особено во повисоките одделенија се заглавуваат во ситуацијата каде трошат значителна когнитивна енергија на механичко ниво (што треба да е автоматизирано), се губат и забораваат што сакале да кажат бидејќи истовремено мораат да мислат дека треба 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 од учениците се очекува да консолидираат повеќе информации во пообемна писмена работа, процес кој бара издржано селективно внимание, себе-набљудување и одржување на приоритетите во активната работна меморија.

Според Richards (1999), редуцираната активна меморија и потребата од процесирање на повеќе информации предизвикува замореност од процесирањето, додека тешкотиите со автоматизација на моторните движења создаваат моторна замореност. Levine (1993) комбинацијата од овие два вида замор ја нарекува дисфункција на поврзаноста меѓу функциите. Степените на општа замореност варираат кај секој поединец и задача. Тоа 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 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 прекуменратата употреба на компензаторни механизми доведува до замор. Должината и комплексноста на една задача придонесуваат кон појава на симптоми.

Дополнителни насоки за работа со учениците со дисграфија

- Учениците со дисграфија не треба да се задржуваат за време на паузата да го допишат она што испуштиле. Одморот и паузата се од суштинско значење за емоционалната и физичката благосостојба. Детската депресија и стрес се понекогаш секундарна тешкотија кај децата со посебни образовни потреби.
- Запишувањето белешки од наставата е предизвик поради проблемите со краткорочната и работната меморија. Вештините на слушање можат да бидат

предизвик поради тоа што обработката на информации е тешка задача. Ако во исто време запишуваат, учениците можат да имаат проблем да запомнат што е кажано.

- Училиштата кои се по мерка на учениците со дислексија, односно пружаат соодветна поддршка, обезбедуваат обука за сите вработени. За идеално се смета да има најмалку еден наставник или член на стручната служба кој е обучен за дислексија, а кој потоа би го пренел знаењето. Потребни се континуирани обуки за употреба на ИКТ во училиницата, интерактивни табли и компјутери.

Препораки за наставниците за работа со ученици со специфични тешкотии во сметањето – дискалкулија

Ремедијално и превентивно подучување

Многу често, надарени ученици имаат потешкотии во 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 пружат отпор на сите видови настава по 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 следниве пристапи:

1. *Индуктивен пристап* – за ученици кои учат квалитативно се препорачува:
 - да се објаснат лингвистичките аспекти на даден концепт,
 - да се воведат општиот принцип или законитост, од кои зависат останатите,
 - да се наведат конкретни примери со употреба на конкретни материјали,
 - учениците сами да ги изложуваат своите откритија за даден концепт,
 - учениците да согледаат како личните чувства можат да се интегрираат во општиот принцип и правило кое важи подеднакво за секој пример.
2. *Дедуктивен пристап* – за учениците кои учат квантитативно се препорачува:
 - да се нагласи основниот принцип, вистина или закон од кој зависат останатите математички вистини,
 - да се покаже како општото правило важи на конкретни примери,
 - учениците да го изнесат правилото и дадат примери,
 - учениците да ги објаснат лингвистичките елементи на концептот кој се учи.

Како да им се помогне на учениците со дискалкулија?

- Во почетните одделенија давајте им доволно време на учениците пред да тргнете понатаму. Често повторувајте ја основната активност.
- Користете соодветен конкретен материјал кој ќе им помогне да ги усвојат когнитивните модели.
- Дозволете им на децата да си играат со тие конкретни материјали. Немојте да ги користите само вие или само за демонстрација.
- Почнете со нешто конкретно пред да почнете со запишување.
- Имајте на ум дека работата со конкретни материјали мора да дојде пред дијаграмите и дека сликите и дијаграмите се премин од конкретно кон апстрактно.
- Бидете јасни во врска со тоа што се случува на секој чекор. Поставувајте им прашања на учениците и поттикнете ги што повеќе да зборуваат.
- Создавајте многу можности за броење, но почнувајте со различни почетни точки. За броење користете ги постоечките предмети, особено при броењето назад, пред да преминете на апстрактно броење.
- Овозможете им да на децата да ги истражуваат одделните броеви до 10. Користете посебен материјал но и материјал кој ќе се користи во континуитет: жетони, нанижани зрнца и стапчиња.
- Играјте со децата игри кои ги учат тоа што вие сакате да го научат.
- Подучувајте ги учениците да ја воочат врската меѓу собирањето и одземањето.
- Научете ги дека е многу подобро да се почне од поголемиот број кога броиме.
- Бројот на факти кои треба да се научат наизуст сведете го на минимум.



3

Прилагодување на воспитно-образовната работа

Денешните училишта стануваат сè поразновидни. Многу наставници се свесни дека во нивните училници има ученици кои се надарени, ученици со попреченост и ученици кои се културно разновидни. Овие различности ја прават наставата поинтересна и возбудлива, но и посложена. Во последниве 20-тина години се покажа дека традиционалната настава не може да обезбеди квалитетно образование за сите. Затоа е потребно таа да се прилагоди на потребите на различните групи и поединци. Според сознанијата од практиката можеме да зборуваме за најмалку три нивоа прилагодување на наставата и поддршка на учењето:



Слика бр. 4 Нивоа на прилагодување на воспитно-образовната работа

– **Основно ниво** – пропишаните програми и препорачаните методи се соодветни за најголемиот број ученици (околу 80 %) и за нив не се потребни посебни прилагодувања за да можат успешно да ја следат наставата.

– **Ниво I** - *Општа поддршка* - за овој вид поддршка одлучува училиштето во соработка со ученикот и неговите родители/старатели и притоа нема потреба од официјална одлука. Општата поддршка се обезбедува на ниво на училиште при што покрај наставникот се вклучуваат и стручните соработници кои водат евиденција за напредокот на ученикот. Учењето треба да се насочи кон индивидуализација и диференцијација на наставниот процес со примена на соодветни наставни методи и средства.

– **Ниво II – Интензивирани поддршка** - се обезбедува за ученици кога општата поддршка не ги дава очекуваните резултати. Препораката за давање интензивирани поддршка се носи по направена проценка од страна на училишниот инклузивен тим и стручните тела за функционална проценка. Интензивираната поддршка е со повеќекратни и/или истовремени интервенции и му се обезбедува на ученикот врз основа на ИОП.

– **Ниво III – Посебна поддршка** се обезбедува кога интензивираната поддршка не ги задоволува потребите на ученикот или по донесена препорака за давање посебна поддршка во рамки на проценката направена од страна на стручните тела за функционална проценка. Посебната поддршка е слична со интензивираната поддршка, но е со уште поголем интензитет и повеќекратни и/или истовремени интервенции и се обезбедува врз основа на МНП. Во продолжение ќе се фокусираме на критичните елементи на наставата кои мораат да се решат за соодветно да се одговори на разновидноста на учениците во училищата.



Слика бр. 5 Критични елементи на настава

- **Методи на настава/инструкција.** Овој елемент ги посочува стратегиите и техниките кои се применуваат за време на наставата. Ова всушност се однесува на тоа „како“ се реализира инструкцијата.

- **Материјали за настава.** Овој елемент се однесува на материјалните средства кои се користат како поддршка на наставата. Тие го претставуваат сегментот „со што“ во реализацијата на наставата.
- **Средина каде се реализира наставата.** Овој елемент се однесува на физичката средина во училищата, управувањето со однесувањето и општиот етос во училищата. Ова е „каде“ на наставата или наставниот контекст во кој ќе се одвива учењето.
- **Содржина на наставата.** Преку овој елемент се прецизира што ќе им се зборува и презентира на учениците. Ги посочува темите од програмата кои учениците треба да ги знаат или да знаат да ги реализираат. Ова е всушност „што“ од процесот на учење или од знаењето, фактите и сфаќањата кои се суштината на наставата и учењето.
- **Соработка за настава.** Овој елемент се однесува на тоа како наставниците треба да работат заедно при реализирање на настава со различни ученици. Тоа вклучува образовни практики како што се заедничко решавање проблеми и тандемска настава. Овој елемент, исто така, се однесува на тоа како наставниците и родителите треба заедно да работат. Ова е елементот „потребно е село“ за реализација на наставата.
- **Оценување во наставата.** Овој елемент се фокусира на процесот на оценување кој го започнува и завршува наставниот циклус. Вклучува неформални проценки направени од наставникот, како и стандардизирани тестови од големи размери. Ова е „како да знаеме што им треба на учениците и што тие знаат?“ елемент на наставниот процес.

3.1 | Создавање персонализирана средина за учење (Средина за учење)

„Кога играте карти, не можете да го контролирате делењето на картите (кои карти ќе ви бидат поделени), туку само начинот како ќе играте со оние карти кои ги имате в рака.“

Слично на тоа, и наставниците не можат да ги контролираат околностите во кои ќе работат (во кое училиште, во која училица, кои ресурси ќе ги имаат на располагање, со кои ученици). Ама можат да го контролираат начинот на кој „ќе одиграат со она што го имаат в рака“ (прередување на клупите, отстранување на нередот, создавање чувство на припадност и вклученост, контролирање на наставата: дали е јасна и недвосмислена, дали сите ученици учат, дали сите ученици учествуваат; обезбедување алтернативни начини на оценување итн.).

Можеби еден од најголемите предизвици со кои се соочуваат наставниците е создавање идеална средина во училищата која ги мотивира и поттикнува учениците да учат.

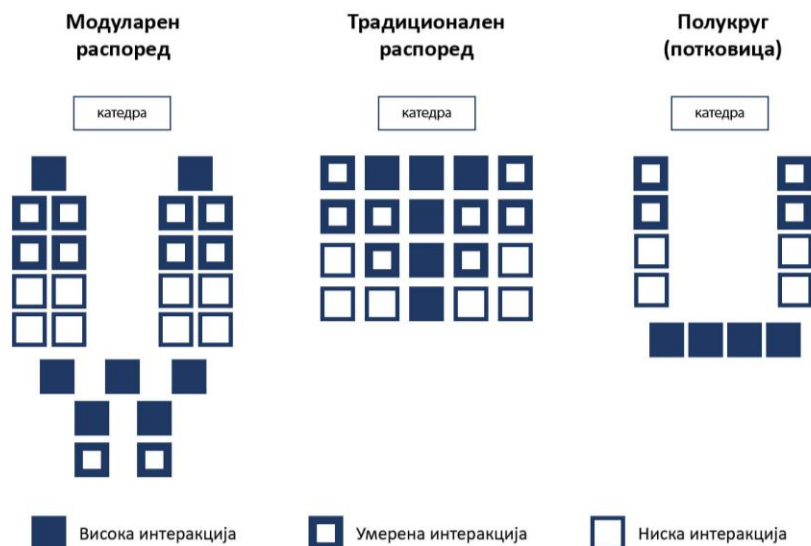
Ефикасен наставник во училницата е сличен на диригент на оркестар. Диригентите поседуваат голема свесност за сите инструменти, звуци и музичари, додека истовремено го следат квалитетот на вкупниот музички резултат. Наставниците мора да имаат добро развиена свест за карактеристиките и потребите на сите ученици; да користат правила, процедури и да ги предвидат последиците за да се осигураат дека сите ученици добиваат максимална можност да постигнат резултати засновани на стандарди.

Кога зборуваме за средината, изразот го користиме во поширока смисла на зборот и тој вклучува:

- *физичка* (материјална) *средина*,
- *емоционална средина* (сочинета од чувствата и потребите и на учениците и на наставникот),
- *социјална средина* (создадена преку интерперсонални односи меѓу учениците и меѓу учениците и наставникот), и
- *академска средина* (дефинирана првенствено во смисла на очекувањата од учењето и различноста на учениците во поглед на нивните предзнаења и вештини стекнати пред почетокот на образованието).

Физичкото уредување на училницата има потенцијал да поттикне посакувано однесување или да придонесе за лошо однесување на учениците. Мур и Глин (Moore & Glynn, 1984), утврдиле дека локацијата на ученикот во училницата е поврзана со бројот на прашања кои наставникот му ги поставува, што влијае врз можноста ученикот почесто да одговора, и на тој начин да научи. Исто така, Гранстром (Granstrom, 1996) посочува дека учениците од задниот дел на училницата имаат тенденција да комуницираат едни со други почесто од оние што седат напред, што потенцијално негативно влијае врз нивната концентрација на задачата која ја имаат. За разлика од другите фактори кои наставникот не може да ги контролира, а кои влијаат на однесувањето (на пр. индивидуалните карактеристики на учениците, социјалната динамика), распоредот на клупите во училницата е фактор кој е обично под контрола на наставникот.

Без разлика на тоа каков распоред на клупите ќе се направи во училницата, секој од нив се карактеризира со слични зони за активности на учениците, во кои интерактивноста се концентрира во централниот дел на училницата или најблиску до наставникот (види слика 6).

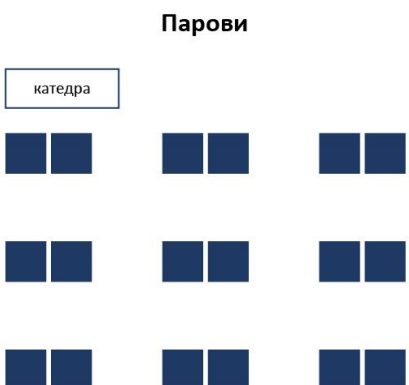


Слика бр. 6 Распоред на клупи во училница

Видови распоред на клупите во училница

1. Парови (двајца по двајца)

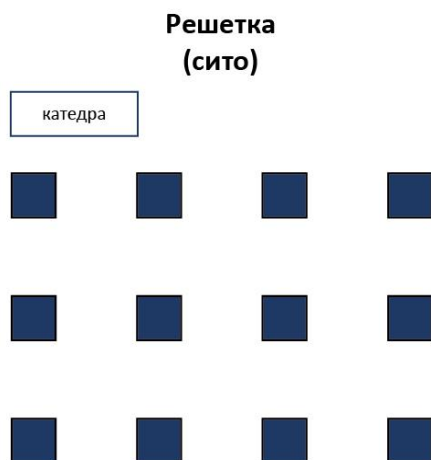
Ова е еден од најчесто користените распореди на клупи (слика 7). Овој распоред се користи кога сакаме учениците да работат индивидуално или во пар. Забавно им е на учениците кога работат во пар, но и на наставниците им дава убава прегледност. На овој начин, учениците можат „да ги доближат главчињата“ кога е потребно. Ако треба да работат индивидуално, на пр. кога имаат тест, можете да поставите бариери (на пр. папка) меѓу учениците. Со овој распоред исто така можете лесно да ја поделите училница во две или три групи.



Слика бр. 7 Парови (двајца по двајца)

2. Решетка (сито)

Овој аранжман за седење е особено корисен кога ги тестирате учениците или кога сакате да работат индивидуално. Тие не можат да зборуваат едни со други или да препишуваат од другарчињата. Овој аранжман за седење не е препорачлив за примена во училницата цело време. Учениците можат да се демотивираат бидејќи немаат со кого да „шепотат“ (слика 8).

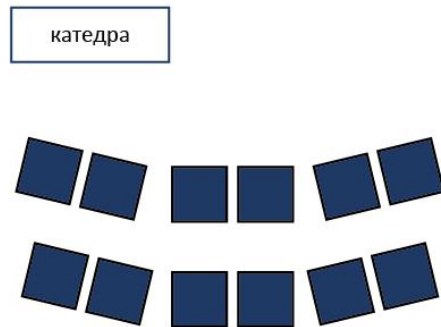


Слика бр. 8 Решетка (сито)

3. Презентација

Учениците нека седнат едни до други во една линија (слика 9). Повторете го ова неколку пати ако имате доволно простор во училницата. Целта е да им овозможите на учениците да го слушаат оној кој предава/презентира пред таблата. Тоа може да биде наставникот или ученик кој презентира или демонстрира. Ваквиот распоред на седење е добра идеја кога сакате учениците да се фокусираат на предниот дел од училницата. Сите ученици треба да можат да видат што се презентира а воедно полесно е за оној кој предава/презентира да го сподели своето внимание и контактот со очите.

Презентација

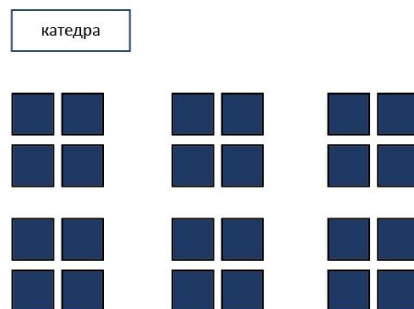


Слика бр. 9 Презентација

4. Група од четворица

Кога сакате учениците да работат заедно (слика 10), користете мали групи од по четири ученика. Можете да ги оставите заедно да работат на некоја задача. Можете исто така да побарате од нив да размислат за некое прашање индивидуално, а подоцна да ги споделат своите размислувања со другите ученици во групата. Се разбира, можна е и индивидуална работа. Овој распоред за седење е посочијален и влијае врз интеракцијата меѓу учениците. Кога работите со „четиричлени групи“, убаво би било да ги мешате од време на време. На тој начин учениците подобро ќе се запознаат и ќе се дружат. Овој аранжман за седење е добра идеја да се започне годината.

Група од четворица



Слика бр. 10 Група од четворица

5. Работа во агол

Овој аранжман за седење се препорачува кога се работи голем проект или подучува сеопфатна тема со различни аспекти или теми. Задајте различни задачи на секој агол. На пр., загатка (дигитален) крстозбор, квиз, видео со прашања, вежба на табла итн. Откако учениците ќе ја завршат задачата во едниот агол можат да преминат на наредниот додека не ги завршат сите задачи. Овој аранжман за седење особено е корисен за ученици со различно ниво на учење. Во еден агол учениците ќе добиваат повеќе упатства, во друг агол ќе има вежби за проширување на знаењата, а во следниот агол може да има слушалки кои ја намалуваат бучавата за да можат учениците да се сконцентрираат итн.

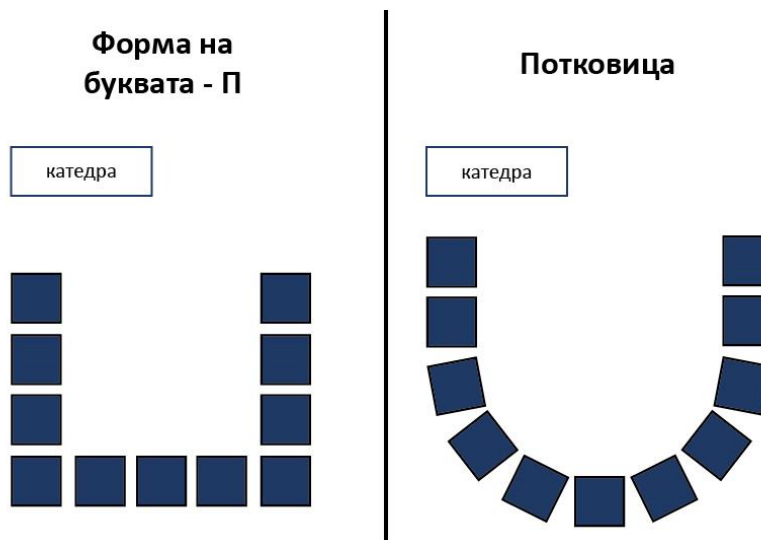
Работа во агол



Слика бр. 11 Работа во агол

6. Полукруг (Форма на буквата П или потковица)

Овој аранжман во училницата поттикнува дискусија и му олеснува на наставникот да ги набудува учениците и пружа помош еден на еден. Погоден за учениците со пречки во развојот. Овој начин на распоред не треба да се користи како работна маса за групна работа, бидејќи ќе биде скоро невозможно.



Слика бр. 12 полукруг

7. Два полукруга (Двојна форма на буквата П)

Кога имате повеќе ученици или помала училница, можете да го изберете овој аранжман во форма на буквата У (слика 8). Овој распоред овозможува да ставите повеќе ученици еден до друг. Многу е пријатен, но има и некои недостатоци. На пр. за наставникот е потешко да се движи низ училницата. Поддршката еден на еден ќе зависи од просторот меѓу клупите. Учениците одзади може да се почувствуваат запоставени. Најдобро е да го користите овој аранжман кога одржувате презентација или кога предавате пред табла.

Два полукруга



Слика бр. 13 Два полукруга

8. Мала училница за конференции (состаноци)

Овој распоред на клупи во училницата е можен ако предавате на мала група ученици (слика 14). „Конференциската училница“ им дава на вашите ученици „еднаков глас“ и слика на салата за деловни состаноци. Користете го овој распоред за седење кога составувате правила во училницата, планирате настани, за дискусија на час итн. Можете исто така да вежбате говор (странски јазик) со тоа што ќе им овозможите на учениците да се соочуваат едни со други и да зборуваат едни со други. Дозволете им да ги сменат местата и да преминат на следниот ученик во редот и да разговараат за друга тема.

Мала училница за состаноци



Слика бр. 14 Мала училница за состаноци

9. Голема конференциска училница

Овој распоред во училница е можен доколку имате многу ученици и голема училница (слика 15). Користете го ова исто како што споменавме погоре. Единственото нешто што не е можно е учениците да се сочат едни со други и да разговараат директно. Не користете го за групна работа.

Голема училница за состаноци

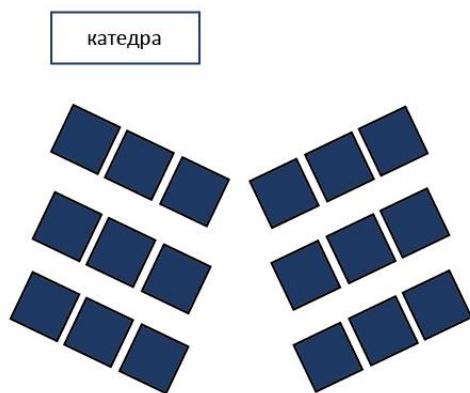


Слика бр. 15 Голема училница за состаноци

10. Рибина коска

Овој интересен распоред на училишните клупи служи за две цели. Станува збор за редови од две, три или четири клупи, малку свртени кон центарот на училницата. На овој начин, учениците му посветуваат целосно внимание на наставникот или на учениците пред таблата и можат лесно да се вклучат во дискусијата во училницата. Ученици можат да работат заедно и со оние кои се во нивниот ред.

Рибина коска

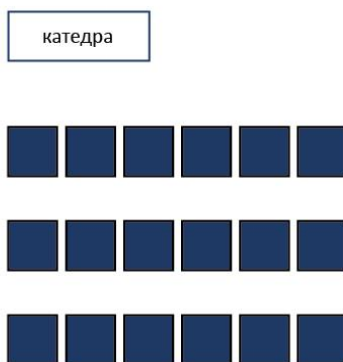


Слика бр. 16 Рибина коска

11. Редови

Овој распоред за седење се користи за да се соберат што повеќе ученици во една училница. Најчесто се користи во високото образование или кога наставникот работи фронтално (слика 17). Кај овој распоред наставникот не може да даде инструкции еден-на-еден, бидејќи е тешко да се стигне до учениците во средината.

Редови

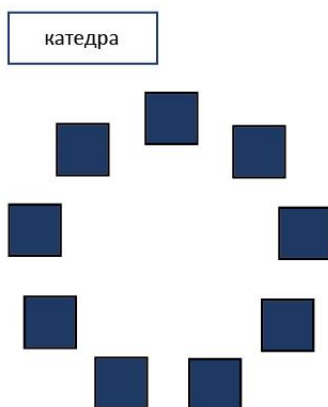


Слика бр. 17 Редови

12. Круг

Кругот е класична формација за седење во која ги поттикнувате учениците да се придружат на разговор или дискусија во училница. Има ист ефект како распоредот на седиштата во конференциска училница.

Круг

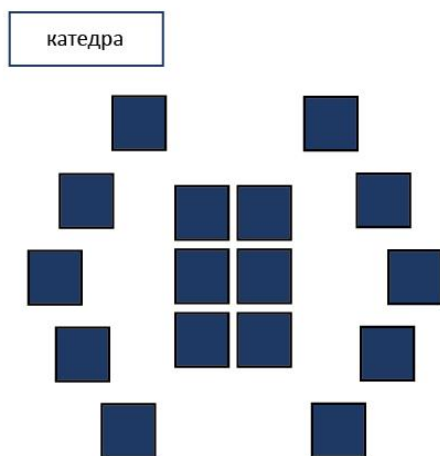


Слика бр. 18 Круг

13. Око

Кога на часот поставувате дебата или дискутирате, тогаш најдобар распоред за седење во училницата е во вид на око (слика 19). учениците што ќе дебатираат ставете ги да седат во средината на окото. Остатокот ќе биде публика.

Око



Слика бр. 19 Око

14. Училница со компјутери

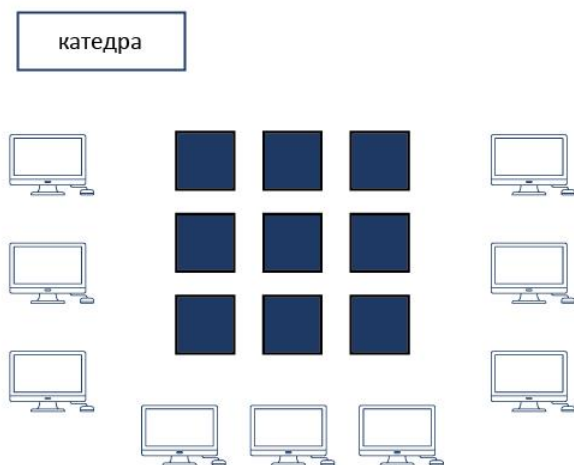
Кога сте во училница со училишни клупи и компјутери, можете да го користите овој распоред бидејќи дава прегледност на компјутерите на учениците (слика 20).

Кога компјутерските простории беа воведени во училиштата кон крајот на 90-тите години од минатиот век, овој распоред стана многу чест. Останува еден од најпопуларните распореди за училници во кои се поставени десктоп компјутери на работната станица на секој ученик.

Овој распоред е најповолен за употреба на компјутери. Секој ученик работи на својот компјутер, сконцентриран на содржината, без останатите ученици да му пречат во работата. Мали се можностите учениците да бидат расеани од другите компјутерски екрани, освен од оние до нив, одлево и оддесно.

Овој распоред не е добар за групни дискусии бидејќи учениците се свртени со грб едни од други.

Училница со компјутери



Слика бр. 20 Училница со компјутери

Организирање на училницата и сместувањето за учениците со попреченост

Понекогаш е неопходно да се направат определени прилагодувања во распоредот и организацијата на училницата за да им се овозможи на учениците со попреченост посоодветно образовно искуство.

Табела бр. 8 Сместување на ученици со оштетен слух во училницата

Вид на попреченост	Предизвици за ученикот	Сместување од наставникот и организирање на училницата
Ученици со оштетен слух	Зависи од читање од уста	<ul style="list-style-type: none"> • Овозможете му на ученикот да седи во средината на училницата за да може јасно да гледа во устата на наставникот. • Обезбедете стол кој се врти за да може ученикот да ги следи дискусиите на часот. • Користете распоред за седење во вид на полукруг за да може ученикот да ги гледа и да чита од усните на соучениците. • Организирајте ученикот да седи до компетентен врсник (тутор) кој може да му помогне за време на часот.

Табела бр. 9 Сместување на ученици со оштетен вид во училницата

Вид на попреченост	Предизвици за ученикот	Сместување од наставникот и организирање на училницата
Ученици со оштетен вид	<ul style="list-style-type: none"> • Има ограничен вид • Изложен е на ризик од сопнување или паѓање • Зависи од слушањето на гласот на наставникот 	<ul style="list-style-type: none"> • Овозможете му на ученикот да седи на место каде има силна светлина која доаѓа преку неговото лево рамо и му дозволува да ја користи својата недоминантна рака за да помогне во намалување на осветлувањето на светлината по потреба. • Седнете го ученикот подалеку од патеки за движење, влезови и центри за учење во училницата. • Седнете го ученикот близу до наставникот или во близина на одговорен ученик кој може да помогне. • Ученикот кој има тунелен вид сместете го во задните редови за да му се прошири видното поле. • Ученикот со албинизам не треба да седи до прозорецот бидејќи јаката светлина може да му пречи и сончевите зраци можат да предизвикаат изгореници. Воедно, наставникот треба да води сметка да не стои покрај прозорец додека подучува, бидејќи светлината му пречи на ученикот со албинизам да го гледа наставникот. • Распоредот во училницата во која се наоѓа ученик со оштетен вид не треба често да се менува и за секоја промена претходно ученикот треба да се информира. • За ученикот со оштетен вид обезбедете клупа која може во задниот дел да се поткрене за да може непречено да чита.

Табела бр. 10 Сместување на ученици со моторни нарушувања во училницата

Вид на попреченост	Предизвици за ученикот	Сместување од наставникот и организирање на училницата
Ученици со моторни нарушувања	<ul style="list-style-type: none"> • Потребна му е инвалидска количка или патерици • Потребен му е поголем простор за маневрирање 	<ul style="list-style-type: none"> • Влезната врата треба да биде доволно широка за детето во инвалидска количка да може помине, но потребно е да има и доволно простор пред и зад вратата за да може доколку е потребно детето да го смени правецот на движење, да се сврти или сл. • Дополнителен проблем може да претставуваат ротирачките врати, вратите со шини или со пружина, како и вратите со округла квака, па истите треба да се избегнуваат. • Создадете патека или патеки со широчина од најмалку 82 сантиметри, за да може ученикот лесно и безбедно да маневрира со количката и да може да стигне до клучните места во училницата. • Ставете ја работната маса на ученикот во близина на сиден штекер ако е потребно електрично напојување на инвалидската количка. • Потребно е просторот да се организира на таков начин ученикот да може лесно да се движи. Дури и ако ученикот не користи инвалидска количка или други помагала, можеби ќе биде потребно да се прилагоди просторот за движење низ училницата (на пр. клупите да се постават на растојание или клупите да се доближат за да може ученикот да се придржува и потпира). • Наставникот мора да знае дека кога зборува со ученик во инвалидска количка подолго од неколку минути треба да се спушти на висина на очите на ученикот, со цел да не го оптеретува дополнително. • Наставникот не треба да се потпира врз количката на ученикот, бидејќи тоа е негово манипулативно поле и количката треба да ја придвижува само при барање од ученикот. Истото важи и за соучениците. • Неопходна е грижа за одржување на чистотата на подот, кој не смее да биде влажен и лизгав. • Децата кои покрај моторни нарушувања имаат и визуелни проблеми треба да седат во близина на извор на светлина (до прозор), но при тоа да се внимава да нема отсјај од клупата, кој би можел да биде стимул за појава на епилептични напади кај учениците кои имаат коморбидна состојба. • Работната маса на која се сместуваат учениците со моторни нарушувања треба да има поголеми димензии од обичните клупи, што ќе им овозможи

		<p>полесна организација на работниот простор и ќе се спречи ненамерно туркање на предметите.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Бидејќи голем дел од учениците не се во состојба додека пишуваат со едната рака (доминантната) со другата да го придржуваат материјалот, подлогата на клупата треба да е леплива или да спречува лизгање. • За ученици кои се движат самостојно или со помага и имаат проблеми со одржување на рамнотежата, потребно е под таблата да се постави држач за да може ученикот непречено да ја користи таблата придржувајќи се. • За учениците треба са се обезбедат два сета учебници и работни тетратки – едни за дома а други за училиште, за да не мора ученикот да се оптоварува носејќи ги дома. • Домашните задачи треба да се задаваат на листови и да се чуваат во папки.
--	--	--

Табела бр. 11 Сместување на ученици со аутизам во училницата

Вид на попреченост	Предизвици за ученикот	Сместување од наставникот и организирање на училницата
Ученици со аутизам	<ul style="list-style-type: none"> • Има потешкотии со одвлекување на вниманието • Има потешкотии со социјалните вештини • Има потешкотии со комуникацијата 	<ul style="list-style-type: none"> • Организацијата на активности за време на престојот во училиште за овие ученици треба да се заснова на постојаност и рутина. Неочекуваните отстапувања и промените во вообичаениот редослед ги збунуваат и ги вознемируваат. Постојаноста и доследните рутини ја подобруваат способноста на ученикот да функционира самостојно во училницата. • Околината треба да биде организирана со многу визуелни знаци за ученикот да може бргу да ја научи целта на различните простории во училиштето и во училницата за да разбере каде што се случува и што се очекува од него. • Истакнете го распоредот на активности на видливо место. Изгледот може да биде визуелен, текстуален, графички или комбиниран. На тој начин ученикот разбира што треба да прави, кога да заврши и што е следно. • Означете ги местата на кои се чуваат материјалите и дополнителната опрема. • Минимизирајте ги елементите кои одвлекуваат внимание. Ова особено се однесува на сјајни предмети и предмети кои се нишаат и треперат. • Избегнувајте силни и остри звуци и шумови.

Табела бр. 12 Сместување на ученици со специфични тешкотии во учењето во училницата

Вид на попреченост	Предизвици за ученикот	Сместување од наставникот и организирање на училницата
Ученици со потешкотии во учењето	<ul style="list-style-type: none"> • Има потешкотии со одвлекување на вниманието • Има потешкотии со социјалните вештини • Има потреба од често поттикнување и следење 	<ul style="list-style-type: none"> • Елиминирајте шумови и светилки кои треперат (неонки) • Поставете го ученикот подалеку од вратите, прозорците и пренатрупаните места • Ставете ја клупата на ученикот на потивко место во училницата за време на независни активности • Давајте му можности на ученикот да комуницира со врсниците • Поделете ги учениците во мали групи во кои ученикот ќе може да добие индивидуализиран пристап за стекнување и практикување некои специфични вештини. Неопходно е овие мали групи да се организираат на начин кој ќе го мотивира ученикот, така што нема да се чувствува изолиран или исклучен од интересни активности во училницата. • Создадете мирна и уредна средина за учење. • Застанете близу до учениците кога давате упатства или предавате. • Седнете го ученикот во близина на наставникот или во близина на учениците кои можат да бидат добар модел за соодветно однесување во училницата. • Доколку е потребно, држете одредено растојание меѓу клупите. • Ученикот не треба да седи покрај прозорец или отворена врата. • За време на часовите и организираните активности, ограничете ги другите настани и бучавата кои лесно го одвлекуваат вниманието. • Организирајте посебно катче во училницата кои ќе го користите кога учениците имаат потреба да се издвојат и да бидат сами. • Обезбедете разновидни средства и материјали за учење, кои вклучуваат повеќе сетила истовремено - дополнителни форми, бои, текстури, звучни предмети, музика и сл.; • Настојувајте да нема напнатост во одделението.

3.2 | Наставни методи

Како едукатори, често сме во дилема кои се најдобрите наставните методи за учениците со попреченост? Многу е важно да одлучиме како ќе ги подучуваме децата со попреченост, како и децата со други образовни потреби.

Наставните методи се првиот аспект од прилагодувањето на воспитно-образовната работа за учениците со попреченост. Некои методи како што се: повеќе аспекти/видови на интелигенција, кооперативно учење, слоевити лекции, центри за учење и графички органајзери одлично функционираат во инклузивната училница.

Табела бр. 13 Наставни методи

Наставни методи	Диференцирана настава	Универзален дизајн	Потпомогната настава	Мултикултурно образование
Повеќе видови интелигенција	Поттикнува диференцијација на процесот на учење и на добиените продукти	Дозволува употреба на повеќе средства за конструирање и демонстрирање знаење	Поттикнува употреба на визуелни знаци како дополнување на јазикот	Поттикнува почитување на различните стилови учење
Кооперативно учење	Употребува диференцијација при давањето улоги	Има полза од хетерогеноста на групите	Ги поддржува оние кои учат јазик преку врсничка помош	Поттикнува почитување за кооперативните стилови учење
Слоевити лекции	Поттикнува диференцијација на процесот на учење и добиените продукти	Дозволува употреба на повеќе средства за конструирање и демонстрирање знаење	Овозможува диференција за различни јазични нивоа	Поттикнува почитување на различните стилови учење
Катчиња за учење	Поттикнува диференцијација на процесот на учење и добиените продукти	Дозволува употреба на повеќе средства за конструирање и демонстрирање знаење	Овозможува диференција за различни јазични нивоа	Поттикнува почитување на различните стилови учење

Графички органајзери	Дава можност за диференцијација според нивоа	Дава можност за диференцијација според нивоа	Дава можност за диференцијација според нивоа	Ги почитува различните потреби на учениците
-------------------------	--	--	--	--

Повеќекратна интелигенција (повеќе видови интелигенција)

Теоријата на повеќекратната интелигенција се базира на фактот што ние како човечки суштества имаме неограничен био-неуро-психолошки потенцијал за знаење, стекнување информации и разбирање (Lazear, 2001). Интелигенциите се вештини и способности кои ни се потребни за решавање проблеми, креирање ефективни производи и обезбедување услуги кои се важни за одредена култура.

Постојат осум вида интелигенција (Gardner, 1999):

- Вербална (лингвистичка),
- Логичко-математичка,
- Музичко-ритмичка,
- Визуо-спацијална (просторна),
- Телесно-кинестетичка,
- Интерперсонална (социјална),
- Интраперсонална и
- Природна.

Според некои автори има и деветта (сè уште непотврдена) – егзистенцијалистичка.

Потребно е да се направи проценка на видовите интелигенција кај децата, но и кај наставникот.

Доколку наставникот работи според овој метод, потребно е да има на ум дека:

- Не е неопходно да се адресираат сите видови интелигенција во секое предавање. Сепак треба да се адресира секој вид интелигенција еднаш неделно.
- Адресирањето (опфаќањето) на некој вид интелигенција не треба да е површно.
- Потсетување дека овие методи ни помагаат да сфатиме „Како сме паметни“ а не „Колку сме паметни“.
- Сите ученици треба да работат на одреден вид интелигенција која не е нивната најсилна страна.
- Кога се работи на некој вид интелигенција кој не е преферериран од ученикот, активностите или содржината треба му да бидат познати.

Кооперативно учење

Кооперативното учење е вид настава кој се користи со хетерогени групи ученици. Често се меша со техниката „групна работа“ кога група ученици работат заедно за да завршат некоја задача. Кооперативното учење е еден вид групна работа и ги содржи следниве елементи:

- Позитивна взаемна зависност. Учениците треба да зависат еден од друг за да завршат некоја задача. Успехот на целата група зависи од изведбата на секој ученик.
- Интеракција лице во лице. Секоја активност бара учениците да комуницираат директно и подолго време еден со друг.
- Отчетност. Секој ученик може да биде вреднуван и треба да даде отчет за сработеното.
- Развој на социјални вештини. Покрај остварувањето академски цели, се развиваат и социјалните вештини.
- Евалуација. Евалуирање на академски и социјални цели за тоа како функционира групата.

Имплементирање на овие елементи во кооперативното учење

Групни проекти. Во овие проекти, секоја група треба да заврши одредена задача а секој ученик има специфична улога. Секоја улога е важна за успехот на задачата односно проектот.

Сложувалка. Со овој формат, учениците прво работат во „експертски тимови“, го совладуваат материјалот па потоа го пренесуваат на соучениците. Потоа, тимовите треба да се реконфигурираат и секој член од експертскиот тим да формира секундарна група на која треба да ѝ го пренесе знаењето.

Поделба на учениците на тимови. Наставникот му дава на секој ученик пред-тест на одредена содржина. Потоа учениците формираат групи и си помагаат при учењето на таа содржина. Потоа наставникот дава индивидуални тестови и секој ученик добива поени за својот тим, врз основа на споредба на тој тест со постигнувањата од пред-тестот. (Се мери сопственото напредување).

Најдобриот аспект на кооперативното учење е развивањето на социјалните вештини (на пр. пријателско несогласување на некоја тема, ефективно комуницирање на идеи, чекање на ред за прашања, споделување материјали). Евалуацијата може да биде со чек-листи а може да биде и во вид на само-евалуација.

Слоевито учење (учење во нивоа)

Слоевитото учење му дава можност на наставникот да презентира одредена содржина пред учениците преку повеќе нивоа на комплексност односно повеќекратни стилови учење. При презентирање некоја лекција, на секој ученик му се даваат повеќе патишта да дојде до разбирање на содржината.

Чекори за имплементирање на слоевитото учење:

- Идентификација на стандардот кој сакаме да го постигнеме и дефинирање на содржините со кој е поврзан овој стандард. Што сакаме ученици да знаат или умеат (да имаат вештина) да направат во врска со овој стандард.
- Определување што учениците веќе можат или знаат да направат. Дали некои ученици ќе имаат потреба од учење пред-вештини? Дали некои ученици веќе го имаат совладано основниот концепт?
- Определување кои лекции ќе се учат по слоеви (нивоа) или како ќе се раслојува содржината, процесот или производот.
- Определување колку слоја (нивоа) ќе има лекцијата и усогласување на учениците со тие слоеви. Најчесто се определуваат два до пет слоја (нивоа).

Табела бр. 14 Чекори за имплементирање на слоевито учење

	Содржина	Процес	Производ
Ниво 1	Чекори кои треба да се преземат при земјотрес	Дизајнирање и презентирање постери пред соучениците	Креирање постер за илустрирање чекори кои треба да се направат при земјотрес
Ниво 2	Чекори кои треба да се преземат при земјотрес	Заедничка работа на драматизација	Драматизирање на чекорите кои треба да се преземат при земјотрес
Ниво 3	<ul style="list-style-type: none">• Чекори кои треба да се преземат при земјотрес• Објаснување на причините за појава на земјотрес• Објаснување на штетата која може да ја предизвика земјотресот	Спроведување интернет истражување на специфични сајтови	Развивање power-point презентации за да се опфатат овие содржини

Центри за учење

Центри за учење се места каде мноштво активности го воведуваат, засилуваат и/или го прошируваат учењето, најчесто без помош на наставникот.

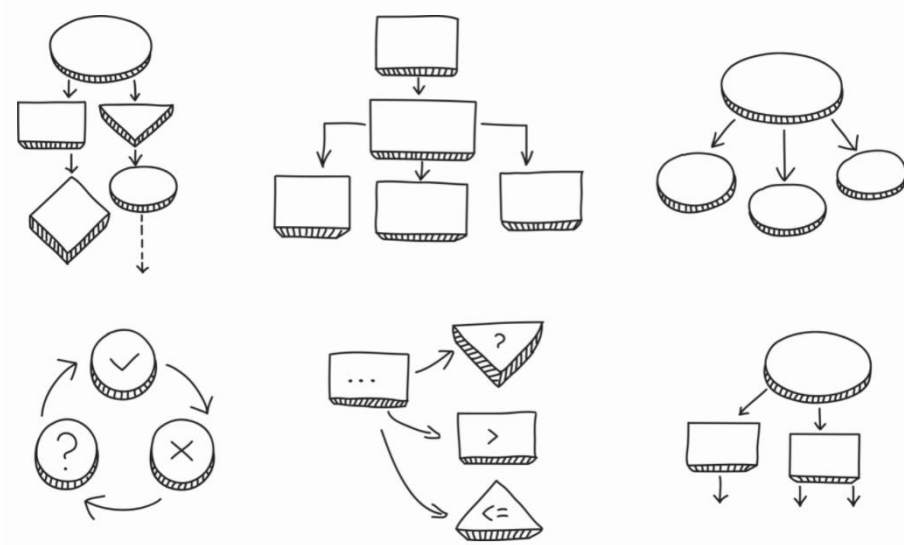
Насоки за развој на центри за учење:

- Центрите треба да се воведуваат постапно. Учениците треба да имаат експлицитни инструкции во врска со бихејвиоралните и академските очекувања (да се зборува тивко, да се разменуваат материјали). На почетокот активностите треба да бидат куси и секогаш треба да има дебрифинг по завршувањето на работата во центарот.
- Активностите во центарот треба да бидат насочени кон материјалот кој веќе им е познат на учениците.
- Учениците треба да имаат брз и лесен пристап до сите материјали потребни за учењето.
- Активностите во центарот треба да бидат нови и интересни.
- Треба да има систем за отчетност. Ако целта е на пр. да се заврши некоја сложувалка, тогаш до крајот на времето во центарот ученикот треба (низ забавни активности) да покаже дека го сторил тоа.

Центрите се мошне соодветни за диференцијација; на пр. во еден центар се учи употреба на запирки, во друг употреба на наводници и секое дете поминува онолку време колку што му е потребно во центарот.

Графички органајзери

Графичките органајзери се визуелни и просторни прикази на информации. Информацијата е дадена графички со цел да бидат прикажани клучните концепти и врските меѓу концептите. Со графичките органајзери, информацијата може да биде претставена во лингвистичка форма (нацртано или претставено со зборови), во нелингвистичка форма (слики или симболи) или комбинација од двете. На учениците може и да им се дадат празни листови, па потоа тие во групи за кооперативно учење самите да ги групираат и обработат податоците. На учениците може да им се дадат и делумно напишани листови па да се побара од нив да ги комплетираат. Истражувањата покажуваат дека формирањето ментални слики е од голема помош за учениците додека работат на когнитивни задачи. Можат да се користат мапирање, мозочни мапи, кластери и вмрежување. Тие може да се конструираат во различни форми и големини и да се стават на деск-топ, во училница, во ходник.



Слика бр. 21 Графички органајзери

3.3 | Наставни материјали

Погрешно е да се очекува сите учениците да се конформираат на еден стандард, на една средина и да имаат слични резултати од учењето во учењето. Во една средина која се залага за инклузија, каква што е нашата, се очекува дека ќе има различност во стилите на учење на учениците и различност во потенцијалите на секое дете, како и одредени предизвици поврзани со тоа.

Од една страна, наставниците се притиснати да произведуваат резултати (резултати од учењето, цели, стандарди) слични меѓу себе и покрај големата различност во училишната популација. Во продолжение се осврнуваме на материјалите кои се користат во наставата и кои се неопходни за да се постигнат резултати од учењето (цели) за различните ученици.

Вклучување на Универзалниот дизајн во учењето во училницата

Материјалите во класичната училница се ограничени. Најчесто користени материјали се учебниците, некоја работна тетратка и училишните тетратки. Понекогаш може да се најдат манипулативи за математика, училишни глобуси, видеа, интернет ресурси. Многу училишта немаат средства за овие материјали. Од исклучителна важност за учениците со попреченост важност се алтернативни материјали, на пр. материјали на брајово писмо, аудио книги и слично.

Кај Универзалниот дизајн во учењето УДУ), секој ученик има потреба и право да има еднаков пристап до наставната програма. Сите материјали кои се користат се направени за да им дадат на учениците различен пристап до содржините, како и различни начини за изразување на тоа што го научиле (хиперлинкови, речници, дигитални содржини, графици, анимации, видеа).

Веб-сајтови каде можат да се најдат материјали, објаснувања, теориски основи, практични идеи итн. поврзани со УДУ:

- <http://udlnet.di.uoa.gr/index.php/en/>
- <https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/project-result-content/94806ccb-da2c-4547-b295-ffd62b3e0b2b/Universal-Design-for-Learning-1.pdf>
- <http://www.digitalschoolseurope.eu/universal-design-learning-approach-teaching-mathematics/>
- <http://www.cast.org>
- <http://lessonbuilder.cast.org/>
- http://www.cast.org/teachingeverystudent/toolkits/tk_introduction.cfm?tk_id=41
- <http://www.washington.edu/doi>
- http://www.cast.org/teachingeverystudent/toolkits/tk_introduction.cfm?tk_id=21

Еден важен аспект во УДУ е како учениците (односно со кои материјали) да го задржат своето знаење. Според Rief (1993) учениците задржуваат:

- 10% од тоа што го читаат;
- 20% од тоа што го слушаат;
- 30% од тоа што го гледаат;
- 50% од тоа што го гледаат и слушаат;
- 70% од тоа што го кажуваат (прераскажуваат);
- 90% од тоа што го кажуваат и прават.

Оваа статистика е важна за укажување на потребата од користење на мултисензорни материјали. Секако ова не е возможно веднаш и за сите часови. Но, како се зголемуваат материјалите кои се користат, така учениците сè повеќе ќе се вклучуваат.

Табела бр. 15 Начини за вклучување на учениците во инклузивната училница

Аудиторен	Визуелен	Тактилно-кинестетски	Афективен	Технолошки можности
Слушање на текст кој се чита на глас	Употреба на речник	Употреба на брајов речник	Работа во области кои се од интерес за ученикот	Употреба на аудио-речник
Слушање и прераскажување насоки	Потцртување на клучните поенти	Допирање на сид со зборови (со тактилна сензација)	Работа со партнер кој може да помогне со дефинициите	Симнување и слушање подкасти
Прашување и одговарање прашања	Потцртување на чекорите за решавање на проблем	Употреба на манипулативи	Самостојна работа или работа во кооперативни групи	Употреба на програма за процесииње зборови
Вклучување во дебата	Правење графички органајзер	Градење модел	Учество во групна дискусија или клуб за читање книги	Употреба на аудио-калкулатор
Вклучување во дискусија	Дизајнирање постер	Употреба на карти со одговори	Учество во семинар	Употреба на табеларни пресметки
Давање вербални потсетници	Илустрирање или правење фотографии	Употреба на игра	Давање повратни информации	Креирање видео
Зборување за поминување низ чекорите за извршување некој налог	Цртање	Спелување со прсти	Давање пофалба	Употреба на блогови или праќање пораки

Употреба на печатени ресурси

Фокусот на читањето во почетните одделенија е насочен кон учење на читањето, а дури потоа кон читање за учење (за да се научи некоја содржина).

Печатени ресурси кои можат да го олеснат тој процес за учениците со попреченост се:

- **Визуелно засилување.** Материјалите кои се визуелно засилени можат позитивно да придонесат кон искуствата на учениците во процесот на учење. Илустрациите и живите бои и детали им овозможуваат на учениците да патуваат во друго време и на други места. Илустрациите може да дадат културни информации, да овозможат значајни литературни искуства и да промовираат динамични размени на информации меѓу учениците со попреченост и нивните врсници. Визуелно засилените материјали за читање им помагаат на учениците во: давање индикатори за сижето на приказната со цел да ја предвидат содржината на текстот; подобрување на нивното сфаќање на приказната бидејќи визуелната информација може поточно да биде интерпретирана од јазичната информација; поддржување на нивната можност за присетување и прераскажување на приказната. Учениците повеќе ја помнат илустрираната информација отколку текстуалната информација.
- **Културен плуралитет.** Многу е важно печатените материјали да го рефлектираат духот на културниот плуралитет. Некои насоки се следниве:
 - Проверка на илустрациите. Погледнете ги илустрациите за да видите дали го прикажуваат целиот човечки диверзитет во однос на раса, етничка припадност, попреченост и пол и да проверите дали постои стереотипно прикажување.
 - Проверете ја приказната. Дали на пр. лицата со попреченост треба да имаат натчовечки квалитети за да бидат прифатени? Дали овие лица може да ги решат сопствените проблеми или треба да чекаат некое постаро машко лице без попреченост да им помогне? Дали статусот на женските карактери се базира на нивната интелигенција? Или зависи од нивниот изглед и односот со машките карактери во приказната?
 - Земање предвид на перспективата на авторот. Ниту еден автор/писател не е целосно објективен. Дали авторот создал балансирана приказна? Дали приказните се премногу патријархални или феминизирани?
 - Кога сме свесни за овие елементи, можеме да изведеме културно респонсивна инструкција и добар избор на материјали за читање.
- **Речници и други средства.** Електронските речници се одлична мултимедијална поддршка за децата со предизвици во пишувањето. Меѓу другото, тие обезбедуваат и аудиторна поддршка за непознати зборови.
 - Enchanted Learning Picture Dictionary: <http://www.enchantedlearning.com/Dictionary.html>
 - Internet Picture Dictionary: www.pdictionary.com
 - Merriam Webster Online: <http://www.m-w.com>

3.4 | Развивање наставни содржини

Предизвици во инклузивната училница

Секоја наставна програма е насочена кон постигнување на резултати од учењето. Во XXI век, кога станува збор за образованието, не можеме да зборваме подучување, курикулум и образование без да дискутираме за стандарди.

Делува тешко да се балансираат овие стандардизирани цели во учењето со индивидуалните резултати од учењето на учениците со попреченост. Сепак, треба да се сфати дека целта на стандардите е да ги подобрат резултатите од учењето за сите ученици преку поставување на одредени цели во нивното учење. Односно, стандардите ни покажуваат која е идеалната цел која учениците би требало да ја постигнат, но не и начинот на кој можат тоа да го направат. Прилагодувањето на патот е поентата на индивидуализираното учење.

Не можеме да ја стандардизираме стапката или брзината со која учениците ќе се движат низ наставната програма. Иако учениците се наоѓаат на различни места во континуумот на наставната програма, сите тие се движат кон истата цел.

Кога креираме стандарди, цели или содржини (од страна на креаторите на политики) треба да внимаваме да не бидеме премногу екстензивни за сметка на длабочината во која одиме при разработувањето на содржините.

Дополнителен предизвик претставува преголемото акцентирање на стандардите како основа за оценување. Кога еден наставник ја вложува сета своја енергија во исполнувањето на овие стандарди, понекогаш заборава на други критични елементи на наставната програма, како што се уметностите или мултикултурното образование. Фокусот треба подеднакво да се насочи кон развивање вештини и градење ставови наспроти меморирањето на факти.

Важни размислувања за наставните програми

Потенцирање на значајни стандарди

Една од најголемите тешкотии е големиот број на стандарди на кои наставниците треба да обрнат внимание. Поради тоа, Reeves (2000) предлага да си ги поставиме следниве три прашања:

1. Дали овој стандард претставува знаење или вештина која има долготрајно значење?
2. Дали овој стандард излегува од границите на една единствена содржинска област?

3. Дали овој стандард служи како основа за подоцнежнo учење?

Ако се концентрираме на оние стандарди кои задоволуваат барем еден од овие критериуми, може да го максимизираме влијанието на наставата. Ова не значи дека некои стандарди треба да се игнорираат, туку да им се даде поголемо значење на оние стандарди кои рефлектираат поголеми идеи.

Движење на учениците низ континуумот на вештини

Иако стандардите ги поттикнуваат наставниците да се движат кон некои крајни цели, мора да разбереме дека некои ученици ќе се движат по различни патишта кон постигнување на овие цели.

Наставниците треба да бидат спремни да ги пресретнат учениците на тоа ниво на кое што тие се наоѓаат и да им помогнат да се придвижат кон напред.

Во инклузивните училници е неопходна диференцијација. На пр. за еден ученик да собира и одзема до 100, како и целото негово одделение, прво треба да усвои некои предвештини како на пр. собирање и одземање до 10. За таа цел се прави Индивидуален образовен план (ИОП). За да се поврзат целите/стандардите со ИОП-от, се препорачуваат следниве чекори:

- Анализирање на стандардот (целта) за да се определи каде е неговото место во континуумот на знаења и вештини
- Определување на моментално ниво на изведба на ученикот
- Идентификување на местото на ученикот во континуумот на знаења и вештини
- Пишување на цели на учењето за ученикот во ИОП-от со цел да му помогне на ученикот да го постигне стандардот (целта).

Кратење на курикулумот (наставните содржини)

Често, кога станува збор за учениците со попреченост, дискусиите се водат околу елиминирање или кратење на содржини. Оваа практика треба да се преиспита бидејќи ги намалува можностите за учење на овие ученици. Тие исто така не добиваат можност да развијат напредни вештини, бидејќи акцентот е секогаш на основните вештини и помнењето неповрзани факти. Ова деконтекстуализирано учење е безначајно за учениците и ја намалува нивната мотивација за учење.

Според Ellis (1997) не треба да размислуваме на кратење на содржините со цел акомодирање кон потребите на учениците туку кон тоа што можеме да додадеме со цел да го збогатиме искуството и учењето на учениците со попреченост.

Употреба на стратегии за учење

Најчесто учениците со попреченост имаат потреба од директна експлицитно подучување како да учат. Некои ученици со попреченост може да имаат когнитивни дефицити кои им го отежнуваат процесот на учење со исто темпо како и нивните врсници, процесирањето на одредени информации, или употребата на вештини за резонирање. Тие исто така имаат проблеми со долготрајната и краткотрајната меморија.

Исто така, еден ученик може да има извонреден капацитет за учење, но ако не знае како да го искористи тој капацитет, тогаш нема да може да ја изврши зададената задача.

Егзекутивни функции се оние процеси одговорни за контрола на активностите од повисоките нивоа, особено оние кои се важни за одржување на ментално специфицирана цел и имплементирање на таа цел. Конструктот егзекутивни функции ги вклучува и организациските вештини како и вештините за само-регулација кои се одговорни за целно-насочено и неавтоматизирано однесување. Тоа вклучува: планирање, иницирање, мониторирање, коригирање на активностите по добиени повратни информации, контролирање на импулсите и инхибирање на препотентното и несоодветно однесување, одбирање на цели и избирање на активности кои можеби не водат кон инстантна награда но водат кон некоја долготрајна цел, задржување на ментална информација додека се изведува некоја задача (работна меморија) и креативно реагирање во нови ситуации.

Учениците кои имаат дефицити во овие области најчесто имаат академски и бихејвиорални проблеми.

Истражувањата покажуваат дека е потребно експлицитно подучување на овие стратегии за учениците со когнитивни предизвици.

Табела бр. 16 Пример на персонализирана и контекстуализирана инструкција – Област од интерес за ученикот **Олимписки игри**

Што знаат учениците?	Што би сакале учениците да научат?	Идеи на учениците како можат да научат нешто повеќе за оваа област	Содржински области	Стандарди поврзани со содржината
Атлетичари од различни земји се натпреваруваат на Олимписките игри	Кои земји имаат добиено најмногу олимписки медали	Спроведување истражување на интернет Читање за Олимписките игри во книги и весници	Писменост Математика Општество	Одберете и индицирајте референци на извори за собирање информации Прикажете ја информацијата со користење графици Идентификувајте земји на глобусот Дискутирајте за импактот на климата во земјите врз различни спортови
Олимпијадите се одржуваат во различни делови од светот	Кои земји биле најчесто домаќини на Олимписките игри и во кои спортови Како и зошто се одбираат земјите да бидат домаќини на овие игри	Спроведување на истражување на интернет Читање за Олимписките игри во книги и весници	Писменост Математика Природни науки Општество	Идентификувајте ги главните идеи Прикажете ја информацијата со користење графици Толкувајте ги податоците за времето Испитајте како некои карактеристики (на пр. загадувањето) можат да влијае врз спортовите Дискутирајте за влијанието на светски настани врз Олимписките игри

3.5 | Вклучување на процената (оценувањето) во наставата

Во денешните инклузивни училници, од сите ученици се очекува да ги постигнат очекуваните цели/резултати од учењето. Бидејќи учениците во инклузивните училници се различни и носат голем диверзитет во себе, ќе бидат потребни повеќе инструменти за проценка/оценување, со цел да се пресретнат нивните потреби.

Кога ќе се соберат повеќе извори на информации за еден ученик, со цел да се креира информирана инструкција, тогаш може да почне оценувањето.

Постојат нормативни и критериумски тестови. Нормативните тестови (приемни испити) го споредуваат ученикот со другите ученици додека критериумските (тест за возачка дозвола) тестови ја мерат изведбата на учениците врз основа на специфицирани критериуми. И двата вида тестови можат да бидат стандардизирани.

Тестирањето не е единствен начин за оценување. Алтернатива која е пожелна за учениците со попреченост се усните испрашувања, процена на изработки, увид во вештините додека учениците работат.

Табела бр. 17 Видови тестови

	Нормативен тест	Критериумски тест
Примарна употреба	Анкетно тестирање	Тестирање вештини
Главен акцент	Ги мери индивидуалните разлики во постигнувањата на учениците	Ги опишува налезите/задачите кои учениците можат да ги изведат
Толкување на резултатите	Ги споредува постигнувањата со другите ученици	Ги споредува постигнувања на учениците со јасно прецизирана област на постигнувања
Покриеност на содржината	Типично покрива поширока област постигнувања	Типично се фокусира на ограничен сет на задачи за учење
Природа на тестот	Користи табела со спецификации	Употребува детализирани спецификации во една област
Процедура за одбирање на прашањата	Прашањата се селектираат за да се добие релијабилно рангирање Лесните прашања најчесто се елиминираат	Ги вклучува сите прашања потребни за адекватно да се опише изведбата Прашањата не се менуваат со цел да се зголеми процентот на точни одговори
Стандарди на изведбата	Изведбата на ученикот се оценува во однос на другите ученици (перцентилни рангови – тој е на петто место од 20 ученици)	Изведбата на ученикот се определува во однос на апсолутни стандарди (совладани се 90% од одредена вештина)

Формативно и сумативно проценување

Два други дескриптора кои се користат со тестирањето (и не само со тестирањето) се **сумативните** и **формативните** процени (сумативно и формативно оценување).

Тестирањето на крајот на годината е пример за сумативно тестирање. Иако многу нормативни тестови се сумативни во суштина, критериумските тестови може да бидат сумативни ако се спроведат на крајот на обработка на конкретната тема/изучена вештина.

Портфолијата или процените на изведби се исто така процени кои наставниците може да ги користат во своите училници. Процените на изведбата најчесто се засновани на наставните програми и бараат од учениците да даваат одговори за вистински животни прашања или задачи. Портфолијата ги содржат сите активности и одговори од учениците како и други информации кои се собрани во тек на одредено време.

Постојат две примарни цели на оценувањето. Првата цел е да се добие увид во успехот или неуспехот на еден ученик при постигнувањето на академските цели. Втората е да им даде повратни информации на наставниците за нивната ефикасност или неефикасност. Добро дизајнирана процена оди паралелно со нешто што наставниците го нарекуваат ефективна настава. Таа:

- Вклучува јасно дефиниран сет на резултати од учењето;
- Има складност со целите (резултатите од учењето) кои се оценуваат;
- Дизајнирана е да ги вклопи важните карактеристики на учениците и е праведна кон сите;
- Дава информација која е значајна, зависна и релевантна;
- Им дава на учениците брзи повратни информации за резултатите од процената;
- Ги открива слабостите на учениците врз основа на резултатите;
- Дава корисни согледувања за соодветноста на целите, методите и наставните материјали.

Користење на оценувањето за осмислување информирани настава

Идеално, оценувањето треба да се користи за да се осмисли информирани настава. Вечната дилема на наставниците е правилниот избор меѓу тоа дали да се оди во широчина или во длабочина во однос на некоја тема. Со сите цели и содржини зададени во наставните програми, наставниците често немаат време да соберат информации во врска со претходните знаења, искуства и интереси на учениците.

Постои симбиотска врска меѓу подобрувањето на квалитетот на наставата и користењето различни алатки за процена/оценување. Процената или оценувањето не е нешто што треба да се направи по завршувањето на обработката на наставната единица. Тоа треба

да ги информира процесите пред почнување на овој процес (да даде информации како да започнеме), во текот на наставата и по завршувањето на инструкцијата, односно обработката на наставната единица.



Слика бр. 22 Наставен циклус (круг на предавања)

Користење на процена/оценување пред инструкција

Наставниците треба да ги постават следниве прашања пред почнување на наставната единица:

1. До кој степен се развиени вештините и способностите кои учениците ги поседуваат потребни да се почне со наставната единица?
2. До кој степен учениците веќе ги постигнале резултатите од учењето на планираната наставна единица?

Најчесто наставниците користат тестови за подготвеност со цел да утврдат дали учениците имаат развиено пред-вештини потребни да го совладаат планираниот материјал.

Користење на процена/оценување во тек на инструкција

Ефективните наставници знаат дека чекањето до крајот на еден наставен циклус за да се оценат учениците не е од никаква вредност за нив.

Традиционалните форми на оценување содржат есејски прашања и тестови со прашања на кои треба да се дадат куси одговори, точни/неточни одговори или тестови со повеќекратни избори.

Пожелна алтернатива на традиционалното тестирање се: квизови во училницата, тестови направени од учениците, тестови кои можат да се однесат дома, сложувалки, усно испрашување како и писмено оценување кое вклучува опсервации, чек-листи, рутини на одговарање на прашања и слично. Овие алтернативи му помагаат на наставникот да види до каде е ученикот и колку уште треба да научи.

Користење на процена/оценување по инструкцијата

Традиционално, оценувањето се случува по завршување на инструкцијата. Треба да се има на ум, дека во инклузивните училници треба да се користат стратегии за оценување кои ги пресретнуваат потребите на учениците. Исто така, учениците треба да имаат активна улога во оценувањето на сопственото знаење. При тоа, важни се следниве согледувања:

- Само-оценување. Со ова се зголемува нивната мотивација. На ваков начин ги вежбаат своите мета-когнитивни вештини и активно се вклучуваат во процесот. Со тек на времето ќе станат пообјективни и ќе научат како да учат.
- Оценките се важни со цел да се види каква е академската изведба на ученикот. Наставниците треба да избегнуваат: оценување по Гаусова крива; избор на само еден најдобар ученик во одделението кој ќе го оценуваат; користење на оценките како вид на казна, користење на нули во оценувањето; користење на премногу извори на докази за определување на оценките на учениците.
- Треба да се избегнува субјективност и биас.

Користење на процена/оценување со ученици со попреченост

Некои генерални препораки се следниве:

- Користење на заклучоци од повеќе балансирани извори на докази наместо од еден извор;

- Евалуирање на изведбите на учениците со воспоставени критериуми наместо споредување на учениците едни со други;
- Прибирање докази и од други наставници како и од надворешни извори, наместо фокус само на надворешните извори;
- Употреба на распон на комплексни задачи кои можат да се користат со повеќекратни пристапи наместо користење на процени кои се куси, фокусирани на факти, со единечни одговори и деконтекстуализирани.

Процените треба да се автентични, и треба да се компарира совладувањето на целите во однос на секој посебен ученик (да се споредува сам со себе).

Процени на изведба. Овие процени можат да ни покажат колку ученикот ги интернализира лекциите. На пр., ако сакаме да знаеме дали може да направи веб пребарување, ќе го седнеме пред компјутер; ако сакаме да процениме како чита, ќе му дадеме текст; ако сакаме да процениме колку може да реши некој математички проблем ќе му кажеме да ни ја објасни задачата на глас.

Портфолија се друг вид на процена, корисни за сите ученици а особено за учениците со попреченост. Тие претставуваат целно собирање на изработките на учениците кои ја покажуваат прогресијата на знаењата, вештините или способностите на учениците. Може да бидат хард-копии или е-верзии. Со портфолијата не споредуваме еден ученик со друг.

Модификации за ученици со попреченост

1. **Презентации.** Наставниците можат да им дадат на учениците материјали на Брајово писмо, да користат зголемен текст, да користат аудио-материјали, да обезбедат знаковен јазик, и да даваат повеќе насоки/појаснувања за учениците со попреченост.
2. **Опрема и материјали.** Наставниците треба за учениците со попреченост да обезбедат направи со додадена амплификација или да ја дополнат лекцијата со аудио или видео касети, калкулатори или зголемување на материјалите.
3. **Распореди.** Наставниците треба да им дадат на учениците со попреченост повеќе време, да го продолжат нивното тестирање во текот на повеќе дена (ако е потребно), или да им дадат на учениците повеќе паузи.
4. **Одговори.** Учениците можат да одговараат преку употреба на компјутери, писари или алатки за проверка на пишувањето (спел-чекери).
5. **Средина.** Наставникот може да ја спроведе процената индивидуално со ученикот, во мали групи, во посебна соба за тестирање или во домот на ученикот.

Форматот на критериумските тестови може да се модификува со следниве сугестии:

1. Точни/неточни одговори

- Напишете ги зборовите точно и погрешно.
- Избегнувајте двојна негација.

2. Тестови со повеќекратни избори

- Намалете ги опциите (на повеќекратни одговори).
- Намалете го бројот на конфузни опции.
- Дозволете му на ученикот да го напише одговорот на страна.

3. Прашања со куси одговори

- Дозволете му на ученикот да го заокружи точниот одговор наместо да внесе во празното место.

4. Есејски прашања

- Јасно опишете што сакате да прочитате во есеите на учениците и дадете препораки за тоа како тие одговори треба да бидат организирани.

Може да се модифицира и оценувањето и да се даваат поени и за делумно точни одговори.






4

Оценување

Важен аспект на нашиот образовен систем е оценувањето на знаењата на учениците. Училишното оценување (докимологија) е една релативно млада научна дисциплина којашто се појавила во триесеттите години на XX век, во развиените земји во Европа и Америка.

Училишното оценување или докимологијата:

-  се занимава со проучување на испитувањето и проценувањето на постигнувањата на учениците, на оценките и оценувањето;
-  го идентификува и проучува факторите кои влијаат врз метриските вредности на училишните оценки;
-  пронаоѓа начини и постапки за што пообјективно, поверодостојно и подобро испитување и мерење на ученичките знаења.

За да може оценката успешно да ја изврши својата функција, таа мора да биде јасна, не само за оценувачот, туку особено и за оној кому му е наменета. Затоа, таа треба да биде изразена на некој пригоден начин и во форма што ќе биде разбирлива за сите. Оценките за постигањата на учениците се искажуваат со помош на разни симболи: броеви, букви, зборови или комбинирани, средени во вид на скали на оценки, но и со помош на слободни искази, судови, записи (описи) кои не се степенуваат во формални (официјални) скали на оценки. Но оценката често може да биде искажана и со разни гестови и мимики на наставникот. Изразите на неговото лице, погледот, насмевката и другите емоционални реакции, кимањето со главата во знак на одобрување, неодобрување или предупредување за слабиот одговор, исто така допираат до ученикот и му носат порака (повратна информација) од оценувачот (Попоски, 2005).

Во разни образовни системи, па и кај нас, се користат различни скали за оценување. Начинот на следење и оценување на учениците особено се приспособува врз основа на нивните когнитивни способности, можности, ограничувања и начинот на изразување.

Во реализација на наставата, за оценување на постигањата на ученикот се користат следниве начини: оценување на предзнаењата на ученикот (дијагностичко оценување), формативно оценување и сумативно оценување.

Дијагностичко проверување и оценување. Проверувањето чија цел е утврдување на предзнаењата на учениците, од што ќе зависи успешноста во совладувањето на новите цели, се нарекува дијагностичко проверување. Ова оценување се состои од најразновидни активности на наставникот со кои тој систематски прибира податоци за предзнаењата на ученикот, неговите способности, вештини, мотивација, интереси, социјализација и физичка состојба. Целта на овие активности е наставникот да го утврди степенот на психофизичката подготвеност на учениците за следење на наставниот процес,

односно да го утврди обемот и квалитетот на предзнаењата и евентуалните празнини, слабости, што ќе му помогне во прогнозирањето на понатамошниот развој на ученикот, како и во планирањето на идните активности. Како предмет на спознавање пред наставникот се поставува:

- *Когнитивниот развој*, односно предзнаењата кои ги поседува ученикот (факти, термини, примена на знаењата, мисловни операции);
- *Афективниот (социоемотивниот) развој*, односно какви интереси, ставови, верувања имаат учениците, како ги манифестираат, каква е соработката во група, меѓусебната комуникација и комуникацијата со возрасните и слично;
- *Психомоторниот развој*, односно какви моторни и манипулативни вештини поседува ученикот.

Еден вид дијагностичко проверување е проверување на почетокот на учебната година. Дијагностичкото проверување се применува и кога наставникот прв пат се среќава со одредена група ученици, но се препорачува и тогаш кога за прв пат учениците треба да започнат со изучување на некоја наука. Дијагностичкото проверување се изведува и во текот на учебната година, пред да се започне со обработка на некоја нова тема или програмска целина. Наставникот може да дојде до овие информации на два начини и тоа:

- Непосредно - преку прибирање податоци од набљудување на работата, однесувањето, изработките, разговори со ученикот и слично;
- Посредно - преку прибирање податоци од други извори (родител, училиштен педагог/психолог, друг наставник и други субјекти).

4.1 | Сумативно оценување

Оценувањето, со кое се сумираат постигањата на учениците за одреден период, т.е кога на учениците им се даваат оценки на крајот од учебната година, се нарекува *сумативно оценување* или оценување на наученото. Целта на ова проверување и оценување е исцрпно и претставува целосно согледување на резултатите од неколкумесечното или едногодишното работење, а резултат од тоа е формирање на официјални сумативни оценки за учениците, односно сумирање на резултатите од воспитно-образовниот процес и проценување нивниот квалитет. Со овој процес не може да се влијае врз учењето на учениците, бидејќи учењето е веќе завршено. Во овој вид проверувања можат да се вбројат и оние кои се изведуваат по реализирањето на поголема тематска целина од наставата по некој предмет, со цел да се утврди со каков успех е совладана истата. Овде се вбројуваат и сите видови на годишни испити или испити по одреден циклус (степен) во

образованието како: полуматурски, завршни, матурски, дипломски и др. Завршното сумативно проверување и оценување ја остварува административната функција на оценувањето. Имено, врз основа на таквото оценување се регистрираат официјални оценки во училишната документација, кои потоа можат да се искористат за разни анализи, за донесување на одлуки за напредување, наградување, стипендирање итн.

4.2 | Формативно оценување

Голем број европски држави, па и пошироко, го менуваат, односно го осовременуваат системот за оценување на постигањата. Сè поголема вредност му се придава на формативното следење на развојот на секој ученик во одделението. На тој начин се менува пристапот во проверувањето, а со тоа и целокупниот процес на учење.

Честопати се цитира мислата на Роберт Стејк во поглед на сумирањето на разликата меѓу формативното и сумативното испитување, која гласи: „Кога готвачот ја пробува супата, тоа е формативно; кога гостите ја пробуваат супата, тоа е сумативно“. Да продолжиме со аналогијата, кога готвачот ја пробува супата, може да се направат промени за подобрување на нејзиниот вкус. Но, во време кога супата е сервирана пред гостите, предоцна е за промени.

Што е формативно оценување?

Формативното или тековното проверување и оценување треба да се сфати како континуиран процес на следење и проверување (контролирање) на работата и постигањата на учениците во наставата. Според Black & Wiliam (1998) тоа се однесува на „сите активности на наставникот и/или на учениците кои обезбедуваат информација што ќе се користи за да се приспособат наставата и учењето“.

За проверувањето и оценувањето да ја остварат својата формативна функција и цел, потребно е *наставникот и учениците постојано да имаат повратни информации за квалитетот на својата активност и за ефектите од неа.*

Поточно, потребно е наставникот да има информации за своето педагошко влијание врз учениците и за резултатите од тоа и врз основа на нив да ја планира и да ја реализира својата идна работа и работата на учениците. Учениците пак, од повратните информации треба да стекнат увид за сопствените постигања и, врз основа на тоа, сами или со помош на наставникот да го планираат своето учење.

Формативното проверување го акцентира процесот на стекнување на знаењата, а не резултатот, како што е во традиционалното оценување.

Кои се карактеристиките на формативното оценување?

- Прво, начинот на којшто се користи. *Информацијата* добиена преку оценувањето за тоа до каде е ученикот во постигнување на поставената цел, при формативното оценување *се користи веднаш* за да се направат *приспособувања* во наставата и да му се дадат *насоки на ученикот во учењето*.
- Потоа, начинот на којшто е вградено во наставата. *Формативното оценување е составен дел на сите фази во наставата*, од планирањето до рефлексијата на наставникот за успешноста на часот.
- Трето, вклученоста на учениците. Формативното оценување не е процес кој го спроведува само наставникот. За да биде оценувањето формативно *мораат да бидат вклучени и учениците*. Секој ученик треба да има јасна претстава што е тоа што треба да го постигне, што треба да прави за да го постигне тоа и како ќе покаже дека научил.

Три клучни прашања што го определуваат формативното оценување

- Каде сакам да стигнам?
- Каде сум сега?
- Што треба да правам за да ја постигнам целта?

Континуираниот процес на поставување цели на учењето, проценка на учењето и тековното ниво на знаење и планирано и систематично работење (на учениците и на наставникот) на достигнување на целите е суштината на формативното оценување.

Табела бр. 18 Формативно оценување

ФОРМАТИВНО ОЦЕНУВАЊЕ ОД ПЕРСПЕКТИВА НА:	
Ученик	Наставник
Знам што треба да научам/постигнам.	<ul style="list-style-type: none"> • Знам до каде се сега моите ученици и што треба да постигнат до крајот на годината/темата. • Ги планирам целите на наставата за цела паралелка и за одделни ученици. • Ги запознавам учениците со целите и со очекуваните резултати од учењето од учењето
<ul style="list-style-type: none"> • Знам како треба да научам. • Знам дека е нормално додека учам да правам и грешки. • Кога нешто не ми е јасно, добивам помош од наставникот или од другарчињата. 	<ul style="list-style-type: none"> • Секојдневно го следам учењето и напредокот на секој ученик и му давам повратна информација. • Разговарам со ученикот/учениците за да разберам како размислуваат и зошто направиле определени грешки. Им помагам да ги разберат и да ги надминат тешкотиите во учењето. • Организирам активности каде што учениците учат

	<p>едни од други и ја оценуваат сопствената работа.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ја приспособувам наставата на тековните потреби на учениците.
<ul style="list-style-type: none"> • Знаам колку сум научил. • Умеам на различни начини да докажам дека сум научил.. 	<ul style="list-style-type: none"> • Имам јасни критериуми за постигнувањата. Со нив ги запознавам учениците и родителите. • Користам различни инструменти за мерење на постигнувањата.
<ul style="list-style-type: none"> • Умеам да испланирам што треба следно да учам. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ја анализирам сопствената работа и постигнувањата на учениците. Врз тие сознанија ги правам наредните планирања. • Редовно ги информирам родителите за учењето и постигнувањата на нивното дете.

Современи пристапи за учењето и поучувањето

Идејата за инклузија произлегува од современите сознанија на когнитивните теории за учење и нивните сфаќања за процесот на учење и стекнување знаења. За разлика од бихејвиористичките теории, според кои процесот на учење е процес на зајакнување и задржување во помнењето соединети осети и перцепции (претстави) по пат на асоцијативни врски, когнитивистите учењето го сфаќаат како процес на стекнување и реорганизација на перцептивните и когнитивните полиња и системи при што најзначајна е когнитивната (сознајната) активност на ученикот. Според тоа, учењето во голема мера зависи и од активноста на ученикот и од стимулативната средина во која тој учи.

Конструктивизам

Според конструктивистичкото сфаќање, учењето се заснова на автономноста на ученикот и на неговата интеракција и кооперација со средината. Според оваа теорија учениците се тие што треба да го „конструираат“, односно да го создадат своето знаење. Тоа значи дека наставата не треба да биде насочена кон пренесување и усвојување на готови знаења, туку кон активно стекнување нови знаења. Тоа значи дека учениците треба новите информации кои ги добиваат (преку нивна реконструкција и конструкција) да ги поврзат и да ги вградат во претходниот систем на знаења. Колку е поголема дискрепанцата меѓу постојното и новото знаење, толку е потешко истите да се интегрираат во еден систем. Токму заради тоа, во процесот на наставата е потребно прилагодување на наставниот процес согласно можностите, афинитетите, потребите и способностите на сите ученици а не само учениците со попреченост.

Наставникот може да го потпомогне учењето ако:

- го утврди предзнаењето на учениците и ако новите информации ги дозира така што нема да се премногу и нема да се пресложени и ќе можат да се поврзат со постојните;
- ги структурира информациите за учениците да можат полесно да ги разберат и да ги поврзат;
- ги презентира информациите на повеќе начини кои им се блиски и на јазик кој им е разбирлив на учениците;
- организира различни видови активности за учење кои им даваат можност на учениците информациите да ги разгледуваат и да ги користат на начин кој е најсоодветен за нив;
- дозволува и ги поттикнува учениците да учат едни од други. Тие си ги објаснуваат нештата на свој, поедноставен начин;
- знае до каде е ученикот во учењето, што разбрал, а што му претставува тешкотија;
- го следи процесот на мислење, решавање на проблемот/задачата (преку објаснувањата на ученикот, прашањата кои ги поставува) и кога ќе забележи неконзистентност, му помага на ученикот да разбере како настанала грешката;
- ги поттикнува учениците да поставуваат прашања и не ги вреднува прашањата (нема глупави прашања);
- прикажува и со учениците дискутира примери на добро структурирано знаење (одговор на прашање, решена задача, изготвен труд);
- овозможува и поттикнува учениците да го прикажат знаењето на начин кој за нив е најсоодветен.

Метакогниција

Учениците користат различни мисловни процеси и стратегии за да стекнат нови знаења и да ги решат задачите што им се поставуваат. Истражувањата покажуваат дека тие што се свесни за тоа како учат, како решаваат проблеми и како знаењата ги применуваат во нови ситуации, се поуспешни во учењето. **Затоа акцентот се става на учењето како учениците да учат, односно на стекнување на метакогнитивни знаења и вештини.** Учениците кои се стекнале со метакогнитивни вештини учат поефективно во текот на целиот живот.

Метаспознанието, во неговата наједноставна форма, значи мислење за мислењето. Тоа се случува кога, на пр., читате расказ и одеднаш согледувате дека мора нешто да сте пропуштите, бидејќи она што го читате е неразбирливо. Токму поради својата свест за оваа конфузија, се враќате назад одново да прочитате дел на расказот. Во случајов, вие размислувате додека го читате расказот. Во еден момент, сепак, се фаќате себеси како размислувате за читањето на расказот. Во тој момент сте влегле во областа на

метаспознанието. Врз основа на мислењето за мислењето, носите одлука како оваа „Ќе се вратам на почетокот од поглавјето и ќе го прочитам одново.“ Што можете, како наставник, да сторите за да им помогнете на учениците да „размислуваат за мислењето“ наместо слепо да одат од лекција до лекција на рутински начин?

Наставникот може да го потпомогне развојот на метакогнитивните вештини ако:

- поставува прашања кои ги поттикнуваат учениците да размислуваат и објаснуваат како дошле до определени заклучоци/решенија и како поинаку би можеле да ја решат задачата;
- ги поддржуваат учениците „гласно да размислуваат“;
- ги поддржуваат да учат од сопствените грешки;
- ги учат учениците да користат мисловни мапи, графички организатори, дијаграми;
- ги поттикнуваат учениците да размислат каде уште би можеле да применат определен начин за решавање проблем;
- ги поттикнуваат учениците да размислуваат што им помага, а што им одмага во учењето;
- ги поттикнуваат да си поставуваат цели и да го планираат учењето; учениците се самооценуваат што знаат добро, а што не знаат;
- создава ситуации, дава отворени задачи во кои учениците сами треба да одлучат кои декларативни и процедурални знаења ќе ги искористат;
- учениците заемно се оценуваат и разговараат за тоа како ја решавале задачата.

Зона на нареден развој и поддршка во учењето

Социокултурните теории за учењето ги истакнуваат сознанијата дека децата ги развиваат когнитивните способности и учат преку интеракција со средината и со другите луѓе. Поддршката во процесот на совладувањето на когнитивните вештини, како и во совладувањето на физичките вештини е мошне важна за стекнување на кои и да било компетенции. Според Виготски, мошне е значајно акцентот да се стави на она што детето може да го направи, а не она што не може да го направи. Виготски ја истакнува важноста на утврдувањето на т.н. „зона на нареден развој, која е особено значајна за развојот на детето“. Тој разликува 2 нивоа на развој, **ниво на актуелен развој** и **ниво на нареден развој**. **Актуелното ниво на развој** се одредува врз основа на возраста и психофизичките можности на детето. Во инклузивното образование е важно да се утврди реалното ниво на развој на детето, за да може да се креира ИОП, а потоа и да се предвидат зоните на нареден развој, односно менталните функции кои се во фаза на формирање, како би можел да се стимулира нивниот развој.



Слика бр. 23 Релевантна цел: Зона на нареден развој

Внимателното следење на размислувањето на ученикот и начинот на кој ги решава задачите е клучно за наставникот да определи каков вид задача и каков вид поддршка во учењето се најсоодветни.

Ученикот мора да биде подготвен за....

На пр. на дете кое проодува доволно му е само малку да се придржува за прст на возрасниот, додека на ученик кој има проблеми со математичките операции користењето манипулативи му помага да реши задача. Доколку инсистираме ученикот да учи нешто за што не е подготвен, на пр. да собира пред да формира поим за број, *активноста може да ја научи механички*, а доколку му даваме активности што веќе ги совладал, всушност ништо ново не учи.

Кога наставникот користи формативно оценување, тој ќе го продлабочува разбирањето кај ученикот и ќе го потпомага стекнувањето знаења доколку:

- ги проверува предзнаењата и врз нив ги надградува новите активности;
- ја структурира активноста чекор по чекор и го следи совладувањето;
- им помага на учениците да си постават соодветни цели за учење;
- ги вклучува учениците во взаемно оценување и самооценување;
- на учениците им поставува потпрашања;
- на учениците им дава повратна информација во која на грешката се гледа како на чекор во учењето;

- во критериумите за оценување и во повратната информација користи категорија „сè уште не ...“;
- им ги објаснува на учениците критериумите за оценување за да знаат што точно се очекува од нив;
- при давањето повратна информација, им дава на учениците насоки за понатамошна работа.

Мисловен склоп

Односот кон учењето во голема мерка зависи од верувањата на учениците за сопствените способности и можноста тие да се подобруваат со вежбање. Според теоријата на Карол Двек⁹, се разликуваат два типа мисловен склоп: фиксен и развоен.

Табела бр. 19 Типови на мисловен склоп

УЧЕНИЦИТЕ СО ФИКСЕН МИСЛОВЕН СКЛОП...	УЧЕНИЦИТЕ СО РАЗВОЕН МИСЛОВЕН СКЛОП...
Веруваат дека способностите за учење се вродени и не може да постигнат повеќе колку и да се трудат.	Веруваат дека можат да успеат ако вложат доволно напор.
Мислат дека напорната работа е показател дека не се доволно способни.	Веруваат дека со напорна работа можат да ги подобрат способностите.
Се фокусирани на оценките, постојано се споредуваат со другите и се несреќни ако не се подобри.	Се фокусирани на учењето, се споредуваат со самите себеси и наоѓаат задоволство во сопствениот напредок.
Неуспехот го сметаат за показател дека не се способни, што ги демотивира и се откажуваат од потешките задачи.	Грешките ги сфаќаат како нормални во текот на учењето, а неуспехот може да се надмине ако се вложи труд. Упорни се и не се откажуваат лесно од задачите.
Важно им е да ги пофалуваат колку се паметни и се чувствуваат лошо ако другите не мислат така за нив.	Важно им е другите да го забележуваат нивниот труд и тоа ги мотивира за работа.

Мисловниот склоп се формира и се менува под влијание на искуството. Еден од клучните периоди во развојот е околу седмата година, кога децата почнуваат способноста да ја сфаќаат како лична карактеристика и ја определуваат преку споредување со другите.

⁹ Carol S. Dweck, Gregory M. Walton, & Geoffrey L. Cohen, *Academic Tenacity: Mindsets and Skills that Promote Long-Term Learning*

Затоа, периодот на одделенската настава, во кој учениците ги стекнуваат раните искуства во учењето, е особено важен за формирање на **развиен мисловен склоп** каде секој ученик ќе верува дека може да успее и ќе вложува напор во подобрување на учењето, а тоа ќе се случи доколку наставникот:

- ги пофалува учениците за вложениот труд, а не за способностите;
- користи примери на луѓе кои успеале со работа и со упорност;
- поттикнува метакогниција (размислување за процесот на учење), дава коментари за процесите на учење, а не само за постигањата и дава насока за понатаму;
- ги прифаќа грешките како дел од учењето – не оценува според бројот на грешки, туку според однапред поставени стандарди;
- овозможува различни начини за надминување на грешките;
- не ги споредува учениците едни со други, туку во однос на сопствениот напредок;
- поттикнува учење едни од други;
- овозможува наученото да се прикаже на различни начини.

Усогласување на испитувањето/оценувањето со целите на учењето и нивоата на целите на учењето

Испитувањето односно оценувањето дава реални показатели за напредокот доколку е усогласено со нивоата на целите на учење и со самите цели на учењето.

Табела бр. 20 Усогласување на испитувањата со нивоата на цели на учење според ревидираната Блумова таксономија (цели од когнитивниот домен)

НИВО НА ЦЕЛ НА УЧЕЊЕ	СООДВЕТНО ИСПИТУВАЊЕ / ОЦЕНУВАЊЕ
Помнење (на пр. именување, сеќавање, препознавање или идентификување)	Објективни ставки на тестови како прашања со куси одговори, поврзување, означување и прашања со повеќе понудени одговори
Разбирање (на пр. толкување, давање примери или илустрирање, класификација, сумирање, споредување, објаснување, заклучување или предвидување)	Есеи, збир задачи, дискусија на час, концептуални мапи, причинско-последични графички прикази, прашања со повеќе понудени одговори
Примена (на пр. извршување, спроведување, демонстрирање, употреба)	Збир проблеми, задачи за изведба, лабораториски вежби, симулации
Анализирање (на пр. диференцирање, разликување, организирање, квалификување)	Студии на случај, проекти, вежби за отстранување неправилности, дебати, есеи, истражувачки извештаи

Оценување (на пр. проверка, надгледување, критика, просудување)	Критички рецензии, критики, студии на случај, дневници, збирка на проблеми
Создавање (на пр. генерирање, поставување хипотези, дизајнирање, планирање, произведување, конструирање)	Истражувачки проекти, експерименти, музички композиции, есеи, бизнис-планови, дизајнирање интернет-страници

Табела бр. 21 Усогласување на испитувањата со цели на учење од психомоторниот, социјалниот и емоционалниот домен

ЦЕЛ НА УЧЕЊЕ	СООДВЕТНО ИСПИТУВАЊЕ / ОЦЕНУВАЊЕ
Психомоторен домен	Изведба, моторни вештини, користење алатки и предмети
Социјален домен	Опсервација, симулација, игра на улоги, учење по пример
Емоционален домен	Самоотчет на ученикот, ставови, интереси

Како да се спроведува формативното оценување кај ученици со попреченост?

Следењето на учењето и постигнувањата на учениците со попреченост мора да одвива во сите фази на воспитно-образовната работа, постојано, сеопфатно, фокусирано, аналитички и доследно, постојано имајќи ја предвид природата на нивните потешкотии и нивните специфични потреби. Постапките за следење и оценување на учениците со попреченост се посебни во однос на пристапот, постапноста и одмереноста, што пак зависи од видот на попреченоста кај секој поединечен ученик.

Така, ги приспособуваме програмата и начинот на следење и оценување за секој ученик, земајќи ги предвид неговите когнитивни способности, неговите можности и ограничувања, како и начинот на кој тој комуницира, односно може да се изразува.

СЛЕДЕЊЕТО ТРЕБА ДА БИДЕ:

- **сеопфатно**, низ различни ситуации, активности и форми на работа (самостојна работа, работа со пишан материјал, усно изразување, работа во група, практична работа, работа на разни видови задачи итн.),
- **доследно**, во поглед на следењето и проверувањето на извршувањето на задачите, спроведувањето на правилата, спроведувањето на активностите итн.,
- **континуирано, секојдневно**, со цел навремено да се воочуваат потребите на ученикот,

- **документирано**, резултатите од следењето треба постојано да се запишуваат, односно да се следи и да се бележи успешноста на реализирањето на целите често и во куси временски периоди и да му се дава повратна информација на ученикот (како и на родителите) и за најмал напредок.

Табела бр. 22 Оценување и тестирање за ученици со оштетен слух

Вид на попреченост	Оценување и тестирање
Ученици со оштетен слух	<ul style="list-style-type: none"> • Често проверувајте го разбирањето. Не прифаќајте кимање со глава или насмевка како знак на разбирање. „Уловете“ ги повратните информации од учениците за да ви бидат водич за проценка на разбирливоста на предавањето. • Дајте дополнително време за решавање на тестот. • По тестовите или квизовите, дајте ги одговорите користејќи графоскоп или запишете ги на хартија. • Поради сложениот јазик на материјалот, толкувачот честопати треба да го преформулира прашањето, за да може ученикот подобро да го разбере контекстот на прашањето.

Табела бр. 23 Оценување и тестирање за ученици со оштетен вид

Ученици со оштетен вид	<ul style="list-style-type: none"> • Дајте дополнително време за решавање на тестот. • Користете поголеми букви (на пр., фонт со големина 14, 20 или соодветен на потребите на ученикот). • За слепите ученици обезбедете го тестот на Бајово писмо. • Доколку е потребно прашањата од тестот снимете ги на некој соодветен уред и од учениците побарајте своите одговори да ви ги достават исто така на соодветен уред. • При оценување форсирајте го усменото испрашување.
------------------------	---

Табела бр. 24 Оценување и тестирање за ученици со моторни нарушувања

Вид на попреченост	Оценување и тестирање
Ученици со моторни нарушувања	<ul style="list-style-type: none"> • Овозможете му повеќе време на ученикот за да ги заврши активностите. • Обезбедете засебно место за тестирање, доколку е потребно. • Во зависност од говорните/моторните способности на учениците давајте целосно усни или целосно напишани тестови. • Овозможете алтернативни начини на одговарање. • Дозволете и овозможете користење на ИТ, доколку е потребно.

Табела бр. 25 Оценување и тестирање за ученици со специфични тешкотии во учењето

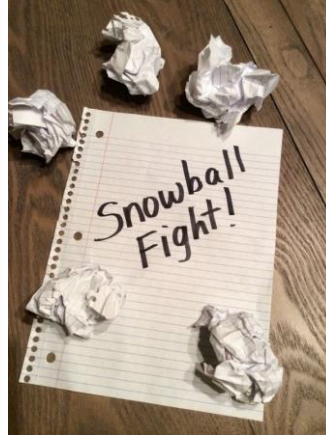
Вид на попреченост	Оценување и тестирање
Ученици со тешкотии во учењето	<ul style="list-style-type: none"> • Избегнувајте премногу сложен вокабулар на испитните прашања. • Јасно одделете ги задачите со празно место на испитниот лист. • Размислете за други форми оценување (усно, практично, употреба на литература и сл.). • Некои ученици со тешкотии во учењето посочуваат дека поголеми букви им помагаат полесно да ја совладаат материјата. • Прочитајте им го тестот на учениците кои имаат тешкотии во читањето. • За учениците кои имаат потешкотии во пишувањето, обезбедете лице кое ќе ги запишува одговорите на тестот или овозможете му на ученикот одговорите да ги снима на соодветен уред. • На учениците со тешкотии во учењето им треба дополнително време за асимилирање на нови знаења и концепти. • Овозможете им на учениците со тешкотии во учењето да користат речници или калкулатори за време на тестовите. • Обезбедете компјутер со опции за правопис, граматика, cut & paste и сл. • Овозможете подолго време од вообичаеното за писмено решавање на некои задачи; • • Пишаниот материјал понекогаш ќе мора да го приспособите на определен начин (да се зголеми просторот каде ќе се впишува одговорот; ако ученикот не може да се служи со геометриски прибор да му се дозволи да прави скица со слободна рака или да му се понудат неколку цртежи од кои ќе го избере и ќе го обележи точниот или од серија цртежи да направи низа според редоследот на изработка); • Доколку се работи за ученици со слаба концентрација, проверувајте го знаењето почесто, во покуси временски интервали и со помал број задачи, прашања или барања.

EXIT CARD

3 things I learned:

2 things I liked:

1 thing I did not like:



ЗНАМ Што мислиме дека знаеме?	САКАМ ДА ЗНАМ Што сакаме да научиме?	УЧАМ Што научивме?

„√“	„+“	„-“	„?“
Ова го знам	Нова информација	Спротивно од она што мислев	Имам прашања

Слика бр. 24 Примери на едноставни техники за формативно оценување

Табела бр. 26 Едноставни стратегии со кои на учениците им се помага да го одржат наученото со тек на времето

Стратегија	РЕЗИМЕ																																	
Мнемонички средства и други помагала за помнење	<p>Мнемоничко средство е секоја техника која помага во помнењето на информациите или идеите.</p> <p>Пр. Таблица множење со 9</p> <table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="width: 33%;">Прв чекор</th> <th style="width: 33%;">втор чекор</th> <th style="width: 33%;">трет чекор</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1 • 9=9</td> <td>1 • 9=9</td> <td>1 • 9=9</td> </tr> <tr> <td>2 • 9= 18</td> <td>2 • 9=18</td> <td>2 • 9=18</td> </tr> <tr> <td>3 • 9= 27</td> <td>3 • 9=27</td> <td>3 • 9=27</td> </tr> <tr> <td>4 • 9= 36</td> <td>4 • 9=36</td> <td>4 • 9=36</td> </tr> <tr> <td>5 • 9= 45</td> <td>5 • 9=45</td> <td>5 • 9=45</td> </tr> <tr> <td>6 • 9= 54</td> <td>6 • 9=54</td> <td>6 • 9=54</td> </tr> <tr> <td>7 • 9= 63</td> <td>7 • 9=63</td> <td>7 • 9=63</td> </tr> <tr> <td>8 • 9= 72</td> <td>8 • 9=72</td> <td>8 • 9=72</td> </tr> <tr> <td>9 • 9= 81</td> <td>9 • 9=81</td> <td>9 • 9=81</td> </tr> <tr> <td>10 • 9=90</td> <td>10 • 9=90</td> <td>10 • 9=90</td> </tr> </tbody> </table>	Прв чекор	втор чекор	трет чекор	1 • 9=9	1 • 9=9	1 • 9=9	2 • 9= 18	2 • 9=18	2 • 9=18	3 • 9= 27	3 • 9=27	3 • 9=27	4 • 9= 36	4 • 9=36	4 • 9=36	5 • 9= 45	5 • 9=45	5 • 9=45	6 • 9= 54	6 • 9=54	6 • 9=54	7 • 9= 63	7 • 9=63	7 • 9=63	8 • 9= 72	8 • 9=72	8 • 9=72	9 • 9= 81	9 • 9=81	9 • 9=81	10 • 9=90	10 • 9=90	10 • 9=90
Прв чекор	втор чекор	трет чекор																																
1 • 9=9	1 • 9=9	1 • 9=9																																
2 • 9= 18	2 • 9=18	2 • 9=18																																
3 • 9= 27	3 • 9=27	3 • 9=27																																
4 • 9= 36	4 • 9=36	4 • 9=36																																
5 • 9= 45	5 • 9=45	5 • 9=45																																
6 • 9= 54	6 • 9=54	6 • 9=54																																
7 • 9= 63	7 • 9=63	7 • 9=63																																
8 • 9= 72	8 • 9=72	8 • 9=72																																
9 • 9= 81	9 • 9=81	9 • 9=81																																
10 • 9=90	10 • 9=90	10 • 9=90																																
Често повторување	<p>„Repetitio mater studiorum est“ (т.е, повторувањето е мајка на учењето).</p> <p>Сумирањето на часовите (вербално или визуелно) и подготвувањето на насоки за учење не само што бара повторување од страна на</p>																																	

	учениците, туку и обезбедува ресурс за учење подоцна.
Користење на она што е веќе научено во нови и различни средини	На пр. Гледање геометриски форми во згради, градини и други јавни места им помага на учениците да го одржат она што го научиле на часот по геометрија.
Давање поддржувачки повратен одговор/конструктивни забелешки	За разлика од повратниот одговор во вид на оценка со буква или одбележувачи на неточните одговори на квизовите и тестовите, поддржувачкиот повратен одговор има за цел да го подобри идното учење и изведба. Што е добро во врска со овој есеј? Кои се проблемите поврзани со него? Какви промени можеш да направиш за да пишуваш подобри есеи во иднина? Што е неточно во одговорите на ова прашање во тестот? На каква забуна упатува твојот одговор? Поддржувачкиот повратен одговор треба да биде доволно детален за да им овозможи на учениците да го видат степенот и слабостите на своите знаења и вештини, да им даде сугестии за подобрување и да им понуди конкретни стратегии кои ќе ги користат за слични задачи во иднина.



5

Соработка со родители

Ако сакате да постигнете успех со ученикот, неопходно е родителот да стане ПАРТНЕР во целиот образовен процес!

Сложеноста на семејството како посебна општествена група и тешкотиите кои се појавуваат при неговото проучување бараат мултидисциплинарна соработка, па оттаму семејството е предмет на проучување на повеќе науки. Врз основа на тоа постојат и многубројни дефиниции за семејството. Како поим во секојдневниот говор семејство означува заедница од родители и потомци. Тоа претставува примарна општествена група која се базира врз био-социјални и емоционални односи. Семејството е незаменлива средина во која детето се формира како личност, живее во него, задоволувајќи некои од најважните потреби што можат да се задоволат само во семејството. Како прв и најзначаен агенс на социјализација, семејството е ајодговорно за обезбедување оптимални услови за развој на детето.

Постојат повеќе форми на семејства кои се класифицираат според разни критериуми:

- традиционално семејство (патријархалното семејство);
- егалитарно (демократско) семејство;
- матрилинеарно;
- патрилинеарно;
- билатерално;
- нуклеарно семејство;
- проширено семејство;
- потполно семејство;
- непотполно семејство (семејство со еден родител);
- интегрирано семејство;
- дезинтегрирано семејство;
- бинуклеарно семејство;
- семејство преку посвојување;
- згрижувачко семејство;
- семејство со родители тинејџери;
- бездомно семејство.

Семејство на дете со пречки во развојот

Раѓањето на детето најчесто е извор на радост и формирање на нови чувства, а во бракот кој дотогаш бил без деца доаѓа до развивање на основно семејно чувство кое се карактеризира со нежен, грижлив и заштитнички став. Родителството може да донесе чувство на неизмерна среќа, гордост, самоостварување, потврда на идентитетот и интегритетот, успех, но исто така може да доведе до појава на замор, напор, стрес, а понекогаш и губење на можноста за самореализација во други области. Сè она што важи

за семејството и улогата на родителите во развојот на дете со типичен развој, важи и за родителите кои имаат дете со пречки, со тоа што тие имаат и специфични проблеми кои другите родители ги немаат или ги немаат во толкав обем, тежина и разноликост. Многу истражувања предупредуваат на неповолното влијание од појавата на „хендикепиран“ член во семејството врз животот на целото семејство.

РАЃАЊЕ НА ДЕТЕ СО ПРЕЧКИ ВО РАЗВОЈОТ

Дете со пречки во развојот го зголемува физичкото, психичкото и временското оптоварување во семејството. Кога првпат родителите ќе дознаат дека нивното дете има некои пречки во развојот, нивните животи веднаш се менуваат и тие мораат да се соочат со многу предизвици. Пред сè, тие ќе мораат да ги променат очекувањата кои ги имале поставено за своето дете, ќе мораат да се справат со дополнителните финансиски трошоци (плаќање на лекови, дополнителни третмани, приватни часови, превоз), со многубројни професионалци кои се грижат за здравјето и развојот на детето, но и со многубројни отсуства од работа или и да се откажат од неа, бидејќи некој мора да се грижи за детето со пречки во развојот. Дел од нив можеби ќе се соочат и со социјална изолација од страна на поширокото семејството, соседите и пријателите.

На многу родители им се потребни месеци, а на некои и години додека се стекнат со сила и стабилност да се помират со фактот дека имаат дете со пречки во развојот. Таа состојба и криза која настанува, тешко може да се спречи, но можат да се олеснат тешкотиите на родителите. Потребна им е емоционална поддршка и полна информираност. Ова е процес кој долго трае.

Први реакции на родителите кои имаат дете со пречки во развојот

Реакциите на родителите, во моментот на поставување на дијагнозата кај нивното дете, се исклучиво индивидуални, па нивното познавање е од големо значење за процесот на рехабилитација и едукација, бидејќи тој многу ќе зависи од ставот на родителот. Поединците во рамките на едно семејство различно го доживуваат и надминуваат истиот стрес.

Реакциите зависат од:

- личноста на родителот;
- родителската аспирација во однос на детето;
- состојбите а понекогаш и девијантностите во семејството;
- социо-економскиот статус на родителите;
- образовниот статус на родителите.

Најчести реакции на родителите кои имаат дете со пречки во развојот се:

- шок;
- негирање (одбивање);
- тага;
- лутина;
- страв;
- срам;
- вина;
- збунетост;
- немоќ;
- разочарување;
- огорченост;
- завист;
- отфрлање; и
- прифаќање на детето.

Шокот како реакција на родителите е емоционална реакција која се манифестира кај сите родители во моментот кога дознаваат дека нивното дете е со пречки во развојот. Јачината на емоционалната реакција ќе зависи не само од личноста на родителот туку и од моментот кога попреченоста на нивното дете е откриена и формата на попреченост.

Негирањето претставува патолошка одбрана, која е многу честа и се надоврзува на иницијалната емоционална реакција - шокот. Во психоаналитичката терминологија се употребува поимот „денегација“, а претставува општа карактеристика на луѓето да ги негираат болните чувства и факти. Форма на одбивање е и желбата на родителот да го води детето кај разни специјалисти, а сè со потсвесна желба дека некој ќе ја отфрли дијагнозата или дека ќе најде некоја олеснителна причина на состојбата која може да се излекува. Често родителите не ја бараат вистината туку професионалецот кој ќе им го каже она што тие сакаат да го чујат. Доколку нешто не им се допаѓа, тие не го почитуваат советот на професионалецот и го заземаат ставот: „Никој нема да ми каже што да правам!“. Една од формите на одбивање е и водење на детето кај надрилекари (бајачки и гатачки). Оваа појава се среќава и кај интелектуалците. Екстремната форма на одбивање се манифестира така што родителите воопшто не го прифаќаат фактот дека нивното дете е со пречки во развојот, туку сметаат дека нивното дете ќе се развива како и секое друго и дека кога ќе порасне.

Тага. Тагата е општа реакција и се јавува кај сите родители кои имаат дете со пречки во развојот. Olshansky (1962) нагласува дека сите родители страдаат од хронична тага, но нејзината големина зависи од примарниот карактер на родителот. Тој смета дека оваа тага не претставува патолошка реакција туку природен и нормален одговор.

Страв. Стравот е уште еден брз одговор, бидејќи луѓето почесто се плашат од непознато отколку од нешто што им е познато. Имањето комплетна дијагноза и некои предзнаења за идните можности на детето може да биде полесно отколку целосната неинформираност. Стравот за иднината е честа емоција: „Што ќе се случи со моето дете кога ќе има 5 години, кога ќе има 12 или 21 година? Што ќе се случи со ова дете кога мене ќе ме нема?“ Потоа следуваат и други прашања: „Дали некогаш ќе учи, дали ќе оди на факултет, дали ќе има способност да сака, да живее, да се смее и да ги прави работите што ние сме ги планирале?“ И други незнаења предизвикуваат страв, како што е помислата дека состојбата на детето ќе се влошува со текот на времето. Многу истражувања посочуваат дека родителите на почетокот секогаш имаат најцрни мисли, го очекуваат најлошото, присетувајќи се на лица со инвалидност кои ги познавале.

Збунетост. Како резултат на непотполното разбирање на тоа што се случува и што ќе се случи, збунетоста сама по себе предизвикува несоница, неспособност за донесување одлуки и ментално преоптоварување. При ваква траума информациите изгледаат испревертени и лажни, родителите слушаат зборови кои никогаш претходно не ги слушнале и термини кои опишуваат нешта кои не можат да ги разберат. Сакаат да дознаат за што станува збор, но сè уште сите информации што ги добиваат им изгледаат бесмислени. Често пати родителите не се на иста бранова должина со лицето кое се обидува да комуницира со нив за попреченоста на нивното дете.

Вина и срам. Според многу автори, овие две емоционални реакции се мошне чести. Многу родители своите деца ги доживуваат како дел од самите себе, како свое продолжение, па бидејќи тоа е хендикепирано, се чувствуваат виновни и сметаат дека тие самите придонеле за појавата на ваквата состојба. Изложувањето на детето на осудувачките погледи на другите може да претставува големо понижување за родителите. Врз основа на ваквото мислење многу родители го преиспитуваат своето минато, сметајќи дека хендикепираното дете дошло како резултат на казна за нивно претходно однесување. Кај родителите честопати се појавува амбивалентно чувство кон детето, т.е. истовремено се појавува и позитивно и негативно чувство. Конфликтот меѓу овие две спротивни чувства создава нова реакција - вина во однос на детето. Вината останува несвесна и се манифестира како реакција на отфрлање, претерана заштита и сл. Чувството на вина е далеку поизразено кај родители кои се религиозни, во ситуации кога детето е непосакувано или во семејства каде постои мислење дека детето со хендикеп ќе доведе до дегенерација на семејството. Од некои причини, луѓето ги прифаќаат физичките пречки како дел од животот и не ги обвинуваат родителите кои донеле на свет дете со физички инвалидитет. Меѓутоа, други (вклучувајќи и некои стручњаци од областа на менталното здравје), како да покажуваат со прст на родителите чии деца страдаат од емоционални и ментални нарушувања. Родителите можат да чувствуваат срам кога по

откривањето на пречки во развојот кај нивното дете треба да посетат детски психолог или семеен психотерапевт. Може да се јави чувство на стигматизирање и покрај фактот што тоа искуство би можело да биде едно од најпозитивните настани во животот на родителите.

Огорченост (лутина, агресија). Се јавува кај оние родители кои во своето хендикепирано дете гледаат препрека за нивно лично напредување во социјалната средина и релацијата со околината. Кога средината не го прифаќа нивното дете, тогаш тие искажуваат огорченост како кон детето така и кон средината. Реакцијата може да се манифестира на разни начини. Еден од начините е родителите да ги обвинуваат докторите и наставниците за неуспесите на нивното дете, што во психоаналитичката литература е познато под поимот проекција. Првите агресивни реакции родителите често ги упатуваат кон докторите, акушерите, медицинските сестри и останатиот медицински персонал кој учествувал во текот на породувањето или кон лицата кои учествувале во утврдувањето на дијагнозата (специјални едукатори и рехабилитатори, психолози, социјални работници). Постои и т.н. автоагресија кога лицето се свртува кон сопствената личност со силно чувство на вина (наследност или казна за грев). Во истражувањето на Павковиќ (2000) родителите во 35% од случаите ги обвинувале докторите, во 13,5% се обвинувале себеси, додека во 7,8% обвинувале некој друг за состојбата на детето. Интересен е податокот што многу ретко (само 0,7%) го обвинувале својот брачен другар.

Завист. Претставува реакција на родителите со деца со пречки во развојот кон туѓите деца. Оваа реакција е особено нагласена кога на родителите детето со хендикеп им е единствено, додека во семејствата со повеќе деца ова чувство на завист го компензираат здравите и успешни деца.

Отфрлање. Претставува најтешка реакција која произлегува првенствено од личноста на родителот. Овие родители во основа се перфекционисти. Тие имаат одредени цели за своите деца, тежнеат нивните деца да бидат најдобри и пред нив поставуваат големи барања кои тие не можат да ги исполнат. Родителите поради тоа се незадоволни, а детето тоа го доживува како ускратување на љубов, се чувствува отфрлено и почнува несоодветно да се однесува. Родителите ова однесување не можат да го сфатат и така се создава затворен круг (*circulus viciosus*). Се сретнуваат потполно и делумно отфрлање. Пример на потполно отфрлање е оставање на детето на улица или сместување во институција, а делумно отфрлање е кога на детето не му се даваат оброците на време, кога го оставаат дома само, кога му даваат разни забрани за играње, гледање на телевизија или детето го облекуваат со стара и износена облека. Постојат и маскирани манифестации на одбивање, како што е критикување на детето, исмевање, давање разни погрдни имиња и сл.

Прифаќање на детето. Најважно е родителите да сфатат дека на детето му е потребно да се покаже љубов и да се прифати такво какво што е со сите негови доблести и мани. Според Ingalls, процесот на прифаќање на дете со пречки во развојот ги вклучува следниве карактеристики, имено родителите кои го прифаќаат своето дете:

- се способни да ги видат неговите способности и потенцијали, но и неговите недостатоци и слабости;
- го гледаат детето на реален начин согледувајќи ги одредените тешкотии кои ова дете му ги нанесува на семејството, но не се оптоварени со самообвинување со претерана тага или вина, т.е. функционирањето на семејството не е загрозено;
- се способни слободно да дискутираат за своите деца, како во кругот на своето семејство така и со другите луѓе, без чувство на срам;
- се обидуваат да го лекуваат и едуцираат детето на најдобар начин, но без барање чудотворец;
- му пружат љубов на ова дете како и на своите здрави деца, не го отфрлаат, но исто така не му даваат ни претерана заштита;
- не го посветуваат целото свое време и енергија само на детето со пречки на штета на другите деца во семејството.

СЕМЕЈСТВОТО КАКО НОСИТЕЛ НА ЗАШТИТА И ДОБРОСОСТОЈБА НА ДЕТЕТО

Детето се гледа како активен учесник во интеракцијата со средината и неговата реакција влијае врз обликување и промена на средината. На почетокот на помала возраст интеракцијата е обликувана од возрасните, но како расте детето неговата улога станува се поддоминантна и значајна.

Кои се работите кои родителите ги очекуваат од наставниците?

- Да бидат вклучени во образованието на нивните деца и да ги преземат сите родителски одговорности;
- Да работат дома со своите деца и да обезбедат услови за учење;
- Да постават добар пример;
- Да ги поттикнуваат децата да го даваат најдоброто од себе во училиште;
- Да ја истакнат важноста на стекнувањето академски вештини;
- Да ги поддржуваат правилата и целите на училиштето;
- Да вршат позитивен притисок врз децата;
- Да бидат проактивни
- Да ги известуваат училиштата за ситуации кои може да имаат влијание врз резултатот од учењето и способностите на детето.

Кои се работите кои родителите ги очекуваат од наставниците?

- Да ги чуваат нивните деца безбедни;
- Правично да се однесуваат кон нивните деца;
- Да ги научат на гравитата и материјалот кои мора да ги совладаат
- Да комуницираат и заедно ги решаваат проблемите;
- Да се однесуваат професионално во секое време.
- Да бидат ентузијастички, позитивни и полни со енергија;
- Да ги почитуваат правата и трудот на родителите;
- Да покажат разбирање;
- Да имаат реални очекувања за себе и учениците;
- Да даваат задачи и задолженија во склад со наставната програма и способностите на учениците;
- Да овозможат повратна информација за секоја сработена задача и активност;
- Да овозможат училиштето да биде позитивно искуство.

Бариери и фактори за вклучување на родителите во образовниот процес

Дете со попреченост на училишна возраст

Во моментот кога детето со попреченост излегува од домот и започнува да посетува предучилишна установа или основно училиште, родителите повторно доживуваат голем стрес. Се плашат за своето дете, од тоа како ќе биде прифатено во институцијата од воспитувачките, наставниците, останатите вработени и стручни лица. Се плашат да не бидат исмејувани од врсниците. Се плашат од останатите родители и нивната реакција.

Колкав ќе биде стресот на родителите ќе зависи од следниве фактори:

- карактеристиките на детето, особено проблемите во однесувањето;
- недостигот од адекватна професионална поддршка;
- незадоволството од соработката меѓу родителите и стручните лица, фазата на дијагностика и ограничениот пристап до медицински и едукативни услуги за детето;
- ставовите кон лицата со попреченост и малото разбирање за проблемите кои ги доживуваат нивните семејства.

Вклученоста на родителите во образовниот процес на децата со попреченост

Нема универзален договор за тоа што претставува вклученоста на родителите. Таа може да има многу форми, на пр. вклученост на училиште (помагање во училницата или во текот на паузите за ручек) или работа со детето дома (читање, подучување песни или детски песнички и помагање со домашните задачи). Нивото на вклученост на родителите варира; така, мајките, родителите на мали деца, родителите на деца со посебни

образовни потреби се повеќе вклучени во воспитувањето и едукацијата на нивното дете. Истражувањата покажуваат дека вклученоста на родителите во едукативниот процес е може да доведе до:

- повисоки оцени;
- подобри резултати на тестови;
- зајакнато внимание;
- зголемена мотивација;
- пониска стапка на укори;
- намалена употреба на дрога и алкохол;
- намалување на насилничко однесување;
- поголема самопочит.

Оттука, инклузијата мора да се базира на непречена соработка меѓу родителите и инклузивниот тим во училиштето (УИТ и ИТУ). Соработката меѓу родителите и тимот во училиштето е базирана на три клучни аспекти:

- Првиот аспект ги вклучува информациите за детето кои родителот ги споделува со тимот,
- Вториот аспект ги опфаќа сознанијата стекнати од тимот и нивното споделување со родителите,
- Третиот аспект подразбира разменување на идеи меѓу родителите и тимот, од кои нс пр. на крајот преку заедничка соработка се креира ИОП за ученикот со попреченост.

Информации кои родителите ги споделува со инклузивниот тим, поврзани со:

- попреченоста на детето;
- јаките страни и ограничувањата на детето како личност;
- јаките страни и ограничувањата во учењето;
- интересите и хобиата на детето;
- стравовите и загриженоста на детето во врска со учењето во училиштето;
- тоа кои училишни предмети ги фаворизира а кои не;
- здравствените проблеми;
- самоперцепцијата на детето како ученик и како личност;
- потребите на детето;
- шемите и стилите на учење;
- семејните трауми, транзициите и сл (Moore, 2000).

Информации кои инклузивниот тим ги споделува со родителите, поврзани со:

- работните навики на ученикот, вклученост во учењето и напредување по сите предмети;
- резултатите од стандардизирани тестирања на ученикот во сите области како: интелектуален развој, моторен развој, емоционален развој, развој на јазикот и друго;
- резултатите од тестовите/испрашувањата по сите предмети и за слабостите како ученик и како личност;
- идентификацијата и документацијата на областите во кои ученикот има проблем;
- документацијата за степенот на попреченост (од лесна до тешка);
- документацијата за причините за тешкотиите во учењето по еден или повеќе предмети (на пр. тешкотии во процесирање информации);
- прашањето дали и кои адаптации се направени во наставната програма во согласност со попреченоста на ученикот;
- стратегиите употребени за успешност на инклузијата;
- модификациите направени во задачите што му се доделуваат на ученикот (на пр. помал број задачи, модификации во пишувањето на домашната задача и сл.).

Фактори родители и семејство

Уверувањата на родителите за нивна вклученост

Уверувањата на родителите за различни прашања може да претставуваат бариера за нивно ефикасно вклучување.

- Прво, од круцијално значење е начинот како родителите гледаат на својата улога во образованието на детето.
- Уверувањето дека родителите имаат способност да го потпомогнат успехот на децата на училиште, е второто уверување од круцијално значење за вклученоста на родителите.
- Третиот вид уверувања на родителите од круцијално значење за нивно вклучување во образованието на децата се гледиштата на родителите за интелигенцијата на децата, како и за начинот како децата учат и ги развиваат своите способности.

Перцепции на родителите за поканите за вклучување

Друга потенцијална бариера за вклучување на родителите се перцепциите на родителите за нивото на експлицитните и имплицитните покани за вклучување. Кога родителите мислат дека вклученоста на родителите не ја ценат наставниците или училиштата, помалку е веројатно дека ќе се вклучат. Затоа, перцепциите на родителите за поканите од училиштата се сметаат за клучни во развојот на ефикасно вклучување на родителите. Епстајн (Epstein, 2001) открил дека родителите се најефективно вклучени кога

наставниците активно го поттикнуваат тоа. Наставници со позитивни, олеснувачки ставови кон вклучувањето на родителите поттикнуваат повеќе родители да се вклучат и ја зголемуваат ефективностa на родителското учество.

Контекст на тековниот живот на родителите

Неколку аспекти на животниот контекст на родителите можат да дејствуваат како пречки за вклучување на родителите:

- нивото на образование на родителите;
- условите во семејството;
- работата на родителите; и
- психолошките ресурси на родителите.

Класа, етничка припадност и пол

Бариера може да претставуваат и класата, етничката припадност и полот на родителите, кои се релевантни кога се води сметка за јазот меѓу реториката и реалноста за вклучувањето на родителите. Оние кои се во голема мера вклучени се, како што ги дефинираат наставниците, „добрите родители“, кои обично се средна класа, во брак и хетеросексуалци. Малцинствата, пак се помалку вклучени.

Исто така се важни и бариерите поврзани со етничката припадност и културата. Невозможно е да се разберат овие прашања надвор од контекстот на историјата на образованието и културната традиција на еден народ, но реалноста е дека програмите за вклучување на родителите обично не обрнуваат внимание на овие проблеми. Во поглед на полот, треба да се укаже на реалноста дека кога станува збор за вклучување на родителите, обично станува збор за вклучување на мајката.

Фактор дете

Возраст на децата

Возраста на децата може да биде пречка за вклучување на родителите, бидејќи е широко распространето мислењето дека учеството на родителите се намалува како што растат децата и е на најниско ниво кај децата од средношколска возраст. Постојат најмалку три можни причини за ова. *Прво*, средните училишта може да не се толку пријатни за родителите колку што се основните училишта. *Второ*, родителите можат да имаат помалку самодоверба за вклучување во едукацијата на нивните деца, бидејќи предметниот материјал станува попродизвикувачки како што нивните деца напредуваат. *Трето*, бидејќи децата се адолесценти, се обидуваат да станат поавтономни, тие може да се помалку отворени за тоа родителите да бидат вклучени во нивните училишта.

Но дали е тоа навистина така? Дали вклученоста се намалува или ја менува формата?

Десланд и Клутиер (Deslandes and Cloutier, 2002) во нивната студија, во која се вклучени 872 четиринаесетгодишни деца во САД, откриле дека над три четвртини од овие адолесценти биле подготвени да им покажат на своите родители што научиле или како се снашле на училиште, да ги прашаат родителите за идеи за проекти, да ги слушаат родителите како им кажуваат за тоа кога биле тинејџери и да носат дома белешки, известувања и билтени.

Попреченост и тешкотии во учењето

Многу креатори на образовните политики сметаат дека вклучувањето на родителите во образованието на децата со посебни потреби е од суштинско значење.

Дарби и таленти

За децата кои добро се снаоѓаат на училиште, обично е задоволство за родителите да присуствуваат на родителските состаноци, па ако децата се надарени или талентирани, обично е олеснувачки фактор за вклучување на родителите. Сепак, ако родителите сметаат дека нивното дете е надарено, а овој став не го делат наставниците, тоа може да биде бариера за ефективно вклучување на родителите. Родителите во овој случај може да ја изгубат довербата во училиштето, и затоа ја намалуваат својата инволвираност со наставниците. Исто така, многу деца кои се академски надарени стануваат фрустрирани на училиште, обично затоа што се недоволно предизвикани, потценети или развиваат проблематично однесување. Ваквата ситуација може да доведе до конфликт меѓу родителите и наставниците, што потоа станува пречка за ефективно вклучување на родителите. Потенцијал за конфликт постои и меѓу наставниците и родителите на децата кои се талентирани во воннаставните активности кои се однесуваат на спортски или музички способности.

Проблеми во однесувањето

Обично постои негативна корелација меѓу вклученоста на родителите и децата со проблеми со однесувањето, така што колку е понарушено однесувањето толку родителите се помалку вклучени (сакаат да се вклучат). Кога проблемите со однесувањето стануваат толку сериозни што училиштата почнуваат да размислуваат за суспензија или бркање, неизбежен е конфликт меѓу училиштето и родителите кој претставува огромна бариера за нивно вклучување.

Фактор однос родител-наставник

Цели и агенди

Состаноците меѓу родителите и наставниците даваат добар пример за тоа колку се разликуваат целите и агендите на родителите и наставниците. Бастијани (1989) сугерира дека целите на наставниците на овие состаноци се однесуваат на дискусија за напредокот на децата и за тешкотиите со кои се соочуваат, за да дознаат од родителите како се справуваат децата со училиштето, идентификуваат начини на кои родителите можат да им помагаат на своите деца дома или потенцијални конфликти со родителите. Цели на родителите на овие состаноци вклучуваат дискутирање за напредокот на децата и за сите тешкотии што ги имаат, споредувајќи го напредокот на нивните деца со оној на другите на часови, учејќи повеќе за училиштето и користените методи на настава и прашувајќи ги наставниците за какви било проблеми што тие ги имаат.

Значи, јасно е дека иако постојат сличности, има и такви важни разлики во агендата на родителите и наставниците за овие состаноци што дејствуваат како бариери за воспоставување ефективна вклученост на родителите.

Ставови

Родителите и наставниците може да се разликуваат во нивното разбирање на *односот меѓу школувањето и образованието*. Ако образованието е во голема мерка школување, тогаш логично е наставниците да поседуваат најголемо знаење, вештини и експертиза. Ако, пак, школувањето е само дел од образованието, тогаш има јасна промена на моќта и стручноста во прилог на родителите, кои се интимно вклучени во големиот процент од образованието на децата кој се случува надвор од училиште.

Накучо кажано, „Дали наставниците во училиштата треба да ги едуцираат децата додека родителите понизно ги поддржуваат училиштата? Или... Дали родителите се главните воспитувачи на своето дете, додека училиштата го дополнуваат учењето со специјализирана експертиза?“

Јасно е дека различните ставови за ова прашање имаат големи последици за тоа како се перцепира, структурира, цени и што е најважно, како се спроведува вклученоста на родителите.

Јазик

Иако постои, на едно ниво, консензус дека вклучувањето на родителите е пожелно и вредно, во литературата остануваат низа теории и идеи во врска со „како“ и „што“. Јазикот што се користи за да се опишат учесниците и процесите ги дефинира интеракциите до одреден степен.

- „Родители и професионалци“ - самиот јазик ги дефинира едните - професионалците како експерти, а другите - родителите, како нестручни.

- Употребата на јазик како што е „партнерството“, „соработката“ и „учеството“ ги маскираат нееднаквостите кои постојат во реалноста во практиката на вклучување на родителите.

Општествени фактори

Историски и демографски фактори

Иако во современото време се забележува голема промена во однос на важната улога која родителите ја имаат во образованието, сепак опстојуваат многу ставови и сфаќања со корени во традиционалното наследство. Општо, власта го поддржува пренасочувањето на моќта на родителите, делумно бидејќи тоа одговара на нејзините други агенди, но доаѓа во време кога има големи промени во семејните структури, мобилноста и работата, кои се во спротивност со подобрената вклученост на родителите (OECD, 1997).

Овие промени во семејните структури се обележани со зголемување на работното време и мобилноста на родителите, поголем број семејства во кои работат и двајцата родители, со зголемен број разводи, зголемување на самохраното родителство и бројот на обновени партнерски семејства. Истовремено, има помалку проширени семејства, зголемена фрагментација во заедницата, како и поголем индивидуализам и натпревар (David, Edwards, Hughes & Ribbens, 1993; OECD, 1997). Комбинираниот ефект на овие фактори е сè поголемиот број родители кои работат со поголеми нивоа на стрес, помалку пари и помалку време, што го отежнува развивањето на оптимална вклученост во образованието на нивните деца.

Политички фактори

На ниво на власт, неколку фактори дејствуваат како пречки за вклучување на родителите. Отсуствува специфично законодавство за вклучување на родителите, затоа не е изненадувачки што поддржаната политика за такво вклучување, која се потпира на доброволно учество на училиштата, доведува до нерамномерни практики.

Недоследноста во рамки на различните делови на законодавството за образованието и разликите меѓу политиките и практиките исто така играат улога во ограничувањето на вклученоста на родителите. На пр., властите можат надворешно да ја поддржат вклученоста на родителите, но истовремено да ја поткопаат преку други политики кои се во конфликт со оваа поддршка.

Детерминанта на нивоата на вклученост на родителите за кој се одлучува на политичко ниво е начинот на организирање на училишните системи. Друг пример за тоа како одлуките на ниво на национална влада влијаат врз вклученоста на родителите е прашањето на обуката на наставниците.

Економски фактори

Тесно усогласени со овие политички прашања се факторите на економијата и финансирањето. Во многу западни земји, политиките за слободен пазар доминираат во економијата, што резултира со тоа образованието да се организира за да ги подмири потребите на пазарот. Во суштина, образовните практики треба да го оправдаат нивниот удел на расположиво финансирање додека работат на поле што постојано се проценува за зголемени перформанси со средства како што се национални тестови за писменост и математика. Програмите насочени кон зголемување на вклученоста на родителите се неповолни во овој контекст, бидејќи тие се занимаваат со процес што се однесува на долгорочни, а не на краткорочни цели (Bastiani, 1993).

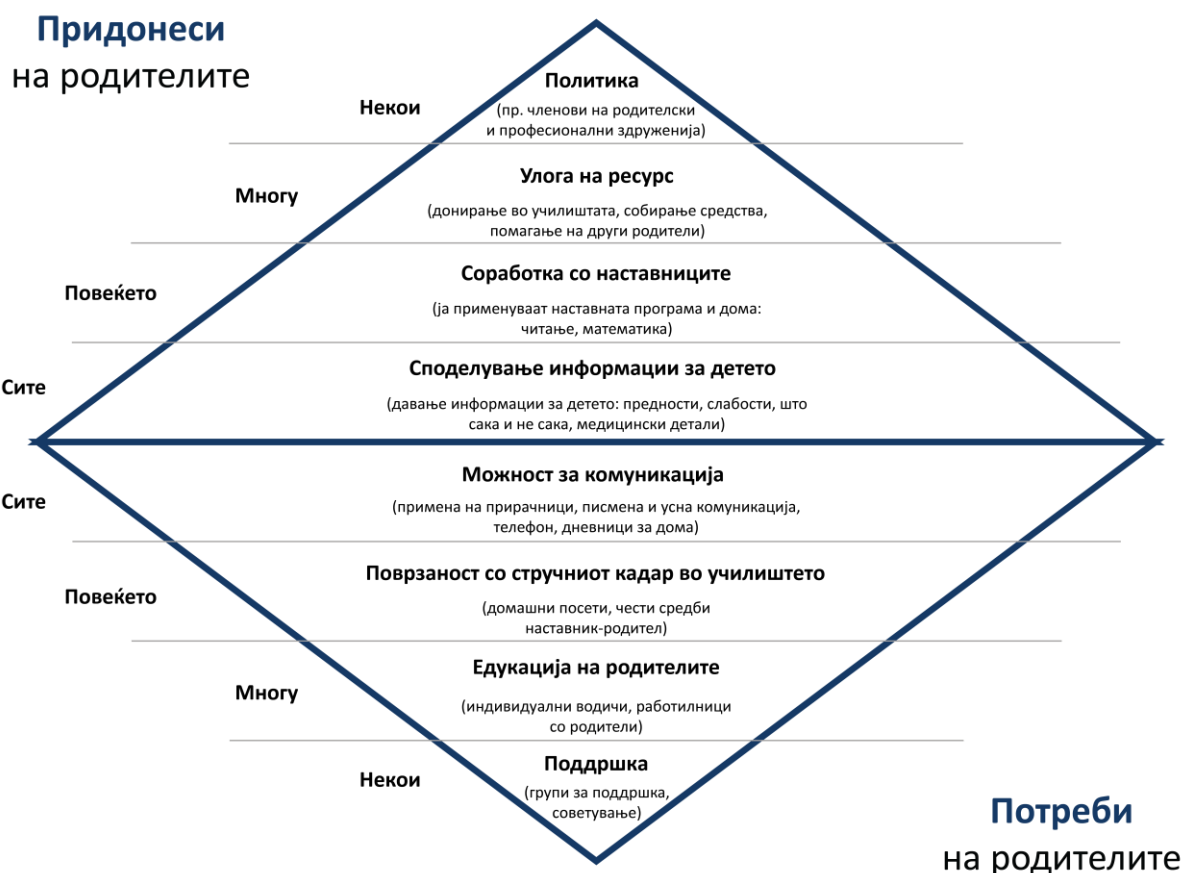
Резултатот од овие спротивставени притисоци меѓу пазарот и финансирањето е тоа што има малку или воопшто не се доделуваат пари за развој на родителско учество, што јасно ги ограничува програмите, ресурсите, обуката и понатамошното истражување.

Модел за вклучување на родителите

Теоретскиот модел за вклучување на родителите е создаден со комбинирање и адаптирање на постојните модели (на пр., Bastiani, 1989; Epstein, 2001; Kroth, 1985; Lombana, 1983; Wolfendale, 1992) и одговорите на многумина родители, наставници и други стручни лица кои работат во училиштата.

Оригиналниот модел е осмислен со наставници и родители на деца со попреченост, но потоа е реализиран така што, со мали адаптации, е подеднакво применлив за сите родители и наставници.

Моделот се состои од две пирамиди, едната ја претставува хиерархијата на потребите на родителите, а другата хиерархијата на родителските сили и можните придонеси. И двете пирамиди визуелно ги демонстрираат различните нивоа на потребите и придонесите на родителите.



Слика бр. 25 Модел за вклучување на родителите

Придонеси на родителите

Споделување информации за детето (сите родители)

Секој родител може да даде вредни информации за своето дете што ќе послужат за изготвување план за работа со него. Информации за што детето сака и што не сака, предности и слабости, како и релевантни медицински детали, можат да се собираат од страна на наставниците на средбите со родителите.

Соработка со наставниците (повеќето)

Голем број родители сакаат да придонесуваат во образованието на своите деца, така што ја применуваат наставната програма и дома. Ова е особено значајно за децата со попреченост, зашто од големо значење е конзистентноста во барањата од децата и во училишната и надворешната средина.

Меконахи (McConachie, 1986) вели: „Соработката треба да значи рамноправност на родителите со наставниците при дефинирањето на јаките страни и целите, препознавање

на различната сила која секоја страна ја носи во соработката и какво знаење и перспектива им недостига на засегнатите страни.“

Наставниците треба да го прифатат фактот дека некои родители не можат секогаш да соработуваат на овој начин.

Улога на ресурс (многу)

Многу родители имаат време и способност да бидат волонтерски помошници на наставникот, било да е тоа со помагање во училницата или подготвување материјали и собирање средства. Други, пак, можат да придонесат со подготвување весник, со занаетчиски вештини или во делови од наставната програма за којашто имаат посебен талент. Некои родители имаат време, вештини, знаење да обезбедат поддршка на другите родители во вид на информирање или преку учество во групи за поддршка на самопомош. Во сите наведени случаи, наставниците треба максимално да го искористат вредниот волонтерски ресурс - родителите. Од друга страна, родителите можат да стекнат знаење што ќе им помогне да си го разберат сопственото дете, а и да здобијат самодоверба од фактот дека помагаат во училиште и од продлабочување на сопственото знаење.

Политика (некои)

Некои родители можат да дадат придонес како резултат на сопствените искуства преку членување во родителски или професионални здруженија. Други, пак, имаат време и способност да обезбедат обука за стручните лица преку зборување на конференции или работилници, или преку пишување за нивното искуство. Наставниците треба постојано да соработуваат со родители кои можат да придонесат на овој начин.

Потреби на родителите

Можност за комуникација (сите родители)

Сите родители треба да имаат можност за ефикасна комуникација со наставниците на нивните деца. Ним им е потребна информација за напредокот на нивните деца во училиште, но и за тешкотиите и причините поврзани со нивниот развој.

Исто така, родителите треба да ги знаат своите права и обврски. Тоа може да се направи со изработка на прирачник за родителите, затоа што тоа би им дало можност на родителите во секој миг да ги имаат при рака правилата за правата и обврските.

Училиштата се должни да обезбедат ефикасна пишана и усна комуникација, преку телефон, директни средби на родителот со наставникот, преку е-пораки, дневници за дома и сл.

Поврзаност со стручниот кадар во училиштето (повеќето)

Повеќето родители сакаат да знаат како напредува нивното дете на училиште и дали има некакви тешкотии. Наставникот го сметаат за главен извор на информации за постигнувањата на детето, и затоа се наметнува потребата за остварување партнерски однос во работата. Наставниците можат да придонесат така што ќе одржуваат редовен контакт со родителите преку телефонски повици, домашни посети, домашно-училишни забелешки, неделни известувања и средба со родителите во училиште.

Наставниците често се разочарани од неприсуството на родителите на родителските состаноци кои се одржуваат во училиште, зашто тоа остава впечаток дека не се заинтересирани за напредокот на нивните деца.

Сепак, треба да се процени дали постојат други причини за нивното отсуство (како што се неможност да се најде дадилка, претераните барања што ги наметнува грижата за семејството или анксиозност од доаѓањето в училиште поврзана со нивното негативно искуство од училишните денови).

Доколку постојат, тогаш е важно наставниците да изнајдат други начини за поврзување со тие родители, можеби преку редовни телефонски повици или домашни посети. Затоа наставниците треба да ги развиваат вештините за формални и неформални средби со родителите.

Едукација на родителите (многу)

Голем број родители се заинтересирани за учество во едукативните програми за родители за да го унапредат развојот на своето дете или да го подобрат нивното однесување. Едукацијата на родителите може да се изведува индивидуално или групно. Најдобар формат за едукација на родителите е оној што ги комбинира упатствата за промовирање на развојот на детето со можноста родителите да дискутираат за своите грижи.

Поддршка на родителите

На некои родители понекогаш им е потребна советодавна поддршка, без разлика дали ја бараат или не. Таква поддршка може да им се обезбеди поединечно или групно. Некои родители сами ќе побараат совет од наставникот на нивното дете, па затоа наставникот треба да поседува основни вештини за советување, добро да слуша и да им помогне на родителите да ги решаваат секојдневните проблеми. Кога потребата за советување ги надминува нивните ингеренции, треба да ги упатат родителите на професионално советување.

Вештини за ефикасна вклученост на родителите

Со цел ефикасно да работат со родителите, наставниците, педагозите, психолозите, социјалните работници и другите стручни лица кои работат во училиштата, треба да поседуваат добри комуникациски вештини. Наставниците обично имаат одлични вештини во областа на вербална презентација, појаснување и давање информации, но генерално имаат помалку развиени вештини во областите слушање, советување и самоувереност.

Овие области на вештините се области за кои училишните педагозите и психолозите обично се повеќе обучени од наставниците, што им овозможува да им помагаат на наставниците да ги развијат таквите вештини. Ова е важно, бидејќи овие вештини се од суштинско значење за ефикасно работење со родителите.

Друг збир вештини кои се корисни за професионално работење во училиштата се вештините за организирање и водење групи и работилници за родителите.

Најважните вештини потребни за ефикасна соработка со родителите се оние што се потребни за ефикасно слушање. Таквите вештини опфаќаат вештини за внимавање, пасивно слушање, парафразирање и активно слушање.

Други интерперсонални вештини потребни за комуницирање со родителите и соработка со колегите се вештините за тврдење и докажување. Тие вклучуваат техники за давање и одбивање барања, давање конструктивни повратни информации, постапување со критики и решавање проблеми.

Исто така се корисни и основните вештини за советување, особено доколку се во рамки на модел за решавање проблеми со советување, што опфаќа слушање и тврдење.

Дополнителни насоки:

Бидете проактивни!

- домот е првата воспитно-образовна средина;
- родителите се активни партнери во процесот на образование;
- одржувајте ја врската со родителите преку двонасочна комуникација;
- создавајте можности и обезбедете поддршка за родителите да научат како да му помогнат на своето дете во совладување на целите, содржините и материјалите;
- запознајте ги со сите можности кои ги нуди училиштето, вклучувајќи услуги, асистивна технологија и помагала;
- редовно подготвувајте и споделувајте извештаи за постигнувањата и напредокот на детето;
- родителите треба да ги видат и потпишат сите документи поврзани со детето;
- почитувајте ги културните, религиозните и етничките вредности на семејството;

- кога сте за нешто загрижени, известете ги и советувајте се со родителите.

Понекогаш родителите поставуваат прашања на кои немате одговор или бараат услуги кои не можете да ги обезбедите. Основно обележје на вистинскиот професионалец е да си ги познава своите граници и способности и да знае кога да побара помош. **ВО РЕД Е** ако на родителите им кажете дека за некое прашање ви е потребна помош!!!

Придобивки од вклучување на родителите

За децата:

- подобри постигнувања;
- подобро внимание;
- зголемена мотивација;
- зголемена самодоверба;
- подобри социјални способности;
- подобро однесување.

За родителите:

- зголемена поддршка;
- зголемена доверба;
- повисоки очекувања.

За училиштето:

- подобри постигнувања на ученикот преку користење на знаењата и искуството на родителите;
- поголеми постигнувања на наставникот;
- пријатна клима.



6

Структура на Индивидуален Образовен План (ИОП)

ИОП е акроним за индивидуален образовен план. Тоа е технички термин за правен документ кој ги опишува индивидуалните потреби и целите за учење на дете со попреченост кога детето посетува редовна образовна установа. ИОП-от е документ кој детално го опишува планот за учење кој е дизајниран според потребите на учењето на детето. Со ИОП-от се обезбедува прилагодување на образованието за децата со попреченост според нивните можности и потреби. Тоа е високо индивидуализиран документ и ретко кога два плана можат да бидат исти.

ШТО СОДРЖИ ИОП-ОТ?

ИОП-от се осврнува на следниве прашања: природата на проблемот кај детето; моменталното ниво на функционирање на детето; активностите кои ги презема училиштето (ресурси т.е. луѓе, специфични програми, просторни адаптации, активности, помагала); целите на учењето (точно обмислени, конкретни, временски достижни и реални); поддршката на родителите; медицинските и другите потреби; документацијата на напредокот и евалуација на ефикасноста; поставените временски рамки; и лицата задолжени за негово спроведување.

Согласно Концепцијата за инклузивно образование¹⁰, ИОП-от треба да ја има следнава структура:

- Основни информации за ученикот,
- Опис на тековното ниво на постигнувања во различни области (развоен статус во целина, а потоа по области на развој – когнитивен, емоционален, физички и социјален),
- Идентификација на приоритетните потреби,
- Идентификација на наставните стратегии и стратегиите за оценување,
- Временска рамка за спроведување,
- Извештај за напредокот,
- Имиња и позиции на членовите на тимот за изработка и реализација на ИОП-от,
- Следење, евалуација и ревидирање на ИОП-от.

НАЧЕЛА ПРИ ИЗГОТВУВАЊЕ НА ИОП:

При изготвувањето на ИОП-от, треба да се следат следниве начела:

- Спроведување на целосна и сеопфатна проценка на детето.
- Почитување на желбите на родителите и децата секогаш кога тоа е можно (нашите цели не смее да се наметнуваат, бидејќи тоа ќе води кон отпор и покажување на негативните емоционални реакции, кои ќе не вратат назад).

¹⁰ МОН, 2020, Концепција за инклузивно образование, стр. 26. Достапно на <https://mon.gov.mk/stored/document/Koncepcija%20za%20inkluzivno.pdf>

- Фокусирање на потенцијалите на детето и според тоа одредување активности и индивидуални задачи. Задоволството на детето е силна основа за создавање и одржување на мотивација. Од суштинско значење е во работата да има мали, но остварливи успеси и достигнувања, и за нив се свесни сите засегнати страни. (родител и дете и наставниците-дефектолози/ специјални едукатори и рехабилитатори).
- Главната цел/приоритет е секогаш најдобриот интерес на детето (образование, работа, мотивација, чувство на успех, прифаќање од соучениците). Валидноста на мерките и целите треба да биде единствен критериум.
- ИОП-от се реализира во кругот на заедничките активности во одделението секогаш кога постои можност за тоа.
- Секое издвојување на детето од одделението може негативно да се одрази освен кога се потребни индивидуални вежби (на пр. логопедски) или смирување.

ЦЕЛИ на ИОП-от

Целите укажуваат на посакуваните резултати или достигнувања кои се очекуваат по времето планирано за нивно постигнување. Целите можат да биде краткорочни (неделни, месечни), среднорочни (полугодишни, годишни) или долгорочни (годишни или повеќегодишни). Остварливоста на целите се проценува не само во однос на можноста на детето, туку и на реалните можности на родителите и училиштето да се вклучат во стимулирање на детето. Високо поставени цели може да доведат до стагнација или регресија во развојот на детето, да имаат негативно влијание врз самодовербата и мотивација. При поставувањето на целите мошне е важно да се одреди редоследот или приоритетот. Понекогаш е важно прво да се создадат услови детето да биде успешно во некоја активност со цел да се подигне нивото на самодоверба, а потоа да се работи да се постигнат повисоки образовни цели.

ЗАДАЧИ на ИОП

Задачите се потребните чекори, кои треба да се преземат за да се постигне конкретната цел, и треба добро да се разработат и конкретизираат. Кога ќе се определуваат конкретни активности кои ќе доведат до постигнување на целта, не смееме да забораваме да одговориме на прашањата: кој, кога и каде да ги спроведе планираните активности.

Важно во содржината на ИОП

1. Да се набројат области на развој каде детето е најуспешно.
 - Формирање на позитивна слика за детето - секој член од тимот треба да наброи ситуации каде детето е најуспешно;

- Помош на сите да ги разберат можностите на детето кои ги поседува, а не само неговите тешкотии;
 - Листата на можностите и способностите на детето помага при правење на стратегии за поддршка.
2. Да се одредат приоритети со кои ќе се остварат поставените цели.
 3. Да се опише функционирање на детето.
 4. Добро да се прецизираат целите (на пр. Ученикот препознава 10 букви, треба да научи да ги препознава сите останати).

ДОКУМЕНТАЦИЈА НА НАПРЕДОКОТ И ЕВАЛУАЦИЈА НА ЕФЕКТИВНОСТА

- Оценување според ИОП

Со имплементацијата на ИОП-от се поставува прашањето „Како да се врши оценувањето на детето со попреченост според ИОП? Дали да се врши во однос на државните стандарди за оценување или во однос на целите во ИОП-от? Ако детето добро напредува и постигнува одредени резултати според ИОП-от, но тие достигнувања сè уште се под или на работ на минимум резултатите од планираните активности, ќе го оцениме за постигнатото, а останатото ќе продолжиме да го реализираме. Оценката треба да биде мотивирачка за детето, и секогаш кога е можно треба да има описно оценување.

Оценувањето се врши во однос на прилагодени стандарди (очекуван резултат според ИОП). Резултатот од учењето може да биде во целост остварен (оценка 4 и 5) или делумно (оценка 2 и 3). За неоставарени цели не се дава оцена 1, туку се ревидира ИОП (повторно се дефинираат т.е. се прилагодат целите). На крајот инклузивниот тим заеднички проценува дали за ученикот, за кого е изработен ИОП-от, е понатаму потребно:

- Да се ревидира постоечкиот ИОП.
- Да се напише нов.
- Да се укине ИОП-от (и да се премине на изработка на План за индивидуализација – доколку сите цели се остварени и се проценува дека ученикот може да постигне според општи стандарди кои постојат или некое прилагодување (во однос на содржина, методи).

Чекори на изработка на ИОП

Чекор 1: Иницијална проценка

Чекор 2: Определување на наставните предмети и содржини

Чекор 3: Ниво на усвојување на содржините

Чекор 4: Временски димензии

Чекор 5: Избор на методи, средства и форми за работа

Чекор 6: Следење и оценување на постигнувањата на ученикот

Чекор 1: Иницијална проценка

Иницијалната проценка ја прави инклузивниот тим на училиштето. Со иницијалната проценка треба да се утврди што може ученикот да направи, односно да се утврдат неговите способности и можности. Ако ученикот за прв пат е запишан во училиште, инклузивниот тим првичните информации за него ги добива од родителите (или старателите). Тие информации се однесуваат на тоа каква е неговата мобилност, самостојност, какви му се навиките при учење, кои се неговите интереси.

Чекор 2: Определување на наставни предмети и содржини

По направените проценки тимот ќе знае кои содржини и во кој обем ученикот би можел да ги совлада во текот на учебната година. Врз основа на ова, наставникот ги одредува нивоата на наставните предмети, темите и содржините кои ученикот со попреченост може да ги совлада. Во зависност од степенот на попреченоста на ученикот, тоа може да се однесува на сите наставни предмети, но исто така, можно е, во одредени случаи, да има потреба од изготвување ИОП само за еден наставен предмет или за неколку, а може дури и само за една наставна тема.

Чекор 3: Ниво на усвојување на содржините

Тимот, исто така, треба да утврди со кое ниво ученикот би можел да го совлада одредениот наставен материјал. Ако ученикот не може да ги совлада содржините од дадена тема за соодветното одделение, во рамки на истата тема се земаат други содржини (на пр. од претходните одделенија). Овде е важно да се запази, односно да се обработи, истото тематско подрачје.

Чекор 4: Временски димензии (поставување краткорочни, среднорочни и долгорочни цели и задачи)

Краткорочните цели се показател дали наставникот и инклузивниот тим добро ги испланирале содржините кои ученикот со попреченост треба да ги совлада во текот на учебната година. Овие цели овозможуваат лесно и навреме да се изврши корекција на целите ако се утврди дека ученикот не успеал доволно добро да ги совлада предвидените содржини. Најдобро е да се планираат содржини за едно тримесечие и потоа да се евалуира нивото на кое ученикот со попреченост го совладал материјалот. Потоа се преминува на планирање на нови содржини за наредните три месеци. Доколку пак ученикот не ги совладал целосно или во доволна мера, тоа значи дека инклузивниот тим поставил повисоки високи цели од можностите на ученикот, а наставните содржини треба да се ревидираат и да се приспособат според можностите на ученикот со попреченост. Долгорочните цели може да се постават но би требало да се избегнуваат, бидејќи се многу потешки за корекција за разлика од краткорочните.

Чекор 5: Избор на методи, средства и форми за работа

Треба да се има на ум следново:

- Тие може да бидат перцептивни - со употреба на слики карти, илустрации, приспособен текст;
- Тие може да бидат когнитивни (сознајни) - планирање и адаптирање на текст, прашања, клучни зборови, поими;
- Приспособувањето на барањата се однесува на временската димензија на часот (ако има потреба, треба на ученикот да му се дадат почести промени на активности, со чести паузи – најчесто поради хиперкинетско однесување или замор или евентуална вознемиреност на ученикот);
- Според потребите на ученикот, формата на работа може да бидат индивидуална, партнерска, групна, фронтална.
- Како метод може да се користи емоционалното поттикнување преку поттикнување, пофалби, игри.
- Пожелно е да се користат аудио-визуелни помагала и компјутер. Ако училиштето има доволно ресурси, може да се користи асистивна технологија, односно специјална тастатура наменета за лица со посебни потреби, глумче со одвоен лев и десен клик, специјални џојстици, подесување на параметри на компјутерот и сл.

Чекор 6: Следење и оценување на постигнувањата на ученикот

Следењето и оценувањето се одвиваат континуирано во вид на:

- Формативно следење/оценување – индивидуално или групно во сите етапи на воспитно образовниот процес (обработка на материјалот, повторување, увежбување) како и преку проверка на знаењата - усмено, писмено, групно, индивидуално. Важно е сите облици на проверката да бидат поттикнувачки за ученикот. Оценувањето може да биде описно или со бројки спред нивото на знаења по теми и предмети.
- Сумативно оценување - се врши на крај на тромесечјата, полугодијата и крајот на учебната година.

Видови на ИОП

Во зависност од поставените цели ИОП-от може да биде:

- краткорочен со поставување на краткорочни цели (дневни, неделни);
- среднорочен со поставување на среднорочни цели (месечни, тематски);
- долгорочен со поставување на долгорочни цели (полугодишни, годишни).

Во однос на програмата, ИОП-от може да се подготви:

1) според прилагодената програма во која се планира целта на обезбедување поддршка што се однесува на адаптација на просторот и условите во кои се одвива учењето, прилагодување на методите на работа, учебниците и наставните средства, активностите и нивниот распоред, како и лицата за поддршка.

2) според изменетата програма во која се планира прилагодување на општите резултати од образованието и воспитанието, прилагодување на посебните стандарди на постигања на учениците во однос на пропишаната програма и прилагодување на содржината за еден, повеќе или за сите предмети.

3) во вид на збогатена и проширена програма која се применува за ученици со исклучителни способности.

ИОП-ПП (Прилагодена програма) е најчестиот вид на ИОП и тој се прави за секој ученик кој и покрај претходно прилагоденото пристапи не ги постигнува пропишаните резултати од учењето/стандарди, затоа му треба дополнителна поддршка во образованието и воспитанието.

1. Типична ситуација кога ќе одлучиме да направиме ИОП-ПП е онаа кога е потребно е да се обезбеди дополнителна поддршка во образованието на учениците од социјално нестимулирачки средини. Потребен е оптимален временски период за надоместување за пропуштено, преку чести и интензивно изложување на разновидни стимулативни содржини и обезбедување дополнителни часови.

2. Друга типична ситуација при примена на ИОП-ПП е кога е потребно обезбеди дополнителна поддршка во образованието на ученици кои немаат доволно владеење со јазикот на кој се спроведува воспитно-образовниот процес.

ИОП-ПП се применува и кога треба да се обезбеди дополнителна поддршка/едукација за ученици со попреченост, со нагласување на различните причини за мешање видови и стратегии на прилагодување што ги елиминираат физичките и комуникациски бариери.

- на пр. кај деца со попреченост (сензорни и физички) акцентот е најчесто на адаптацијата на просторот и обезбедување асистивни технологии;
- кај деца со растројства од аутистичниот спектар и други комуникациски нарушувања (на пр. хиперактивност) честопати се става акцент на прилагодување на групните правила, методи (особено во комуникацијата) и материјали;
- кај децата со интелектуална попреченост се става акцент на прилагодување на содржината, методите и материјалите;
- кај деца со специфични тешкотии во учењето (дислексија, дискалкулија) се става акцент на методите на прилагодување (особено при читање или аритметика) и материјалите со кои се работи на темата (манипулативи за математика, картички со букви по мајчин јазик).

6.1 | Пишување мерливи цели

ИОП-от е училишен документ направен според можностите за напредување на ученикот со попреченост. Самото име индивидуален значи дека е наменет само за еден ученик и само за неговите потреби. Во никој случај несмее да се користи ИОП кој бил наменет за друг ученик. Тој мора да биде индивидуализиран, специјално дизајниран за да ги задоволи уникатните потреби на секој ученик. Донесувањето на ИОП се врши од страна на Наставничкиот совет на училиштето, по предлог на инклузивниот тим а во соработка со родителот/старателот.

За да биде добро изработен, еден ИОП треба:

- да биде кус и заснован на акции;
- да ги прикаже силните страни и моменталното ниво на функционирање на ученикот;
- да ги идентификува природата и степенот на детските потреби за учење;
- да вклучува специфични и релевантни цели;
- да посочи како можат да бидат вклучени другите возрасни – родителите, негувателите, наставниците;
- да вклучи дополнителни ресурси или медицински потреби; и
- да одреди датум на ревизија.

За да биде остварлив, тој мора да содржи цели, а најчесто, најефективни се *smart*-целите, што подразбира тие да бидат:

- **Специфични (Specific)** – целите да се јасни, прецизни, соодветни за детето и не премногу воопштени;
- **Мерливи (Measurable)** – да може да се направи проценка за тоа дали целта е постигната или не;
- **Остварливи (Achievable)** – да се реални и да можат да се постигнат во релативно кусо време;
- **Релевантни (Relevant)** – да се релевантни за потребите на ученикот и следната фаза во развојот на клучните области во комуникацијата, однесувањето, писменоста, математиката и слично;
- **Временски ограничени (Time limited)** – да се планира целта да биде постигната со ученикот во релативно кус временски период, односно недели а не месеци. Целите за кои е потребен долг временски период, додека да се постигнат, можат да доведат до губење на мотивацијата и откажување од страна на ученикот. Во ИОП-от е потребно да се забележи времето кога очекуваме детето да ја постигне целта.

Табела бр. 27 Разлика во јасноста при поставување на целите

НЕЈАСНА цел	ЈАСНА цел
подобрување на читањето	ќе чита 15 збора во минута
подобрување на своето однесување	ја крева раката кога сака да каже нешто седи мирен 10 минути додека се чита приказна, држејќи ги рацете и нозете покрај себе
подобрување на социјалните вештини	соработува и игра со уште едно дете при игри со правила, 10 минути два пати неделно

Во продолжение ќе презентираме дел од ИОП за еден ученик, а акцентот ќе го ставиме на процената на моменталното ниво на училишни знаења и функционални способности, ќе ги откриеме неговите јаки и слаби страни, ќе обрнеме внимание на пишувањето мерливи (годишни) цели и ќе ги посочиме процедурите за мерење на развојот односно остварување на годишните цели.

Моментално ниво на училишни знаења и функционални способности на Иван (Природа на проблемот/Педагошки профил на ученикот/Визија за ученикот (долгорочни цели))

Иван е ученик во четврто одделение. Тој има смисла за хумор и е подеднакво прифатен од сите. Успешно ја совладува наставната програма по математика, општествени науки и природни науки но потребна му е помош за самостојно, независно читање и пишување. Иван е среќен кога сам ќе ја напише домашната задача, сам ќе го прочита текстот или со помош ќе прочита подолг текст.

Иван има тешкотии во читањето. Може да ги препознае повеќето букви и нивните комбинации во зборовите, но кога чита има проблеми при препознавање на непознатите зборови во текстот. Чита бавно и тешко.

Тој не може самостојно да ги прочита текстовите што се користат во четврто одделение. Правилно чита 95 збора во минута кога ги чита текстовите од второ одделение, но од четврто одделение може точно да прочита 55 збора во една минута и да разбере 75% од прочитаното. Учениците од четврто одделение треба да читаат пасуси со 90-100% разбирање, со брзина од 120-150 збора во минута.

Иван има добра способност за слушање. Ги разбира наставните содржини на ниво на одделение кога текстот е прочитан од наставникот, родителот или некој соученик.

Способен е да изведе заклучок од она што го слуша на ниво што се очекува од учениците во неговото одделение.

Иван има тешкотии со следењето на комплексни усни и писмени упатства. Кога не разбира што да прави на часот, се врти наоколу за да види што прават другите. Тој може успешно да следи упатства од 1 и 2 чекори без поддршка. Меѓутоа, кога упатствата се посложени потребна му е помош. Ова го отежнува следењето на активноста во училницата.

Исто така, има тешкотии при пишувањето сложени реченици и потребна му е помош. Неговите писмени задачи имаат многу граматички грешки, речениците се куси (3-5 збора) и недоволно ги употребува интерпункциските знаци. Сè уште не може самостојно да напише писмен состав. Прифаќа помош и поддршка од врсниците и наставниците. Учи да го користи компјутерот за пишување текст, со поддршка на посебна програма за правописна проверка.

Родителите се загрижени за овие проблеми во читањето и пишувањето и мислат дека му е потребна дополнителна помош. Тие исто така ја забележуваат неговата тешкотија во следењето на упатства. Родителите на Иван се задоволни од неговиот успех по математика и од тоа што има пријатели на училиште.

Табела бр. 28 Анализа

Иван е ученик во четврто одделение. Тој има смисла за хумор и е подеднакво прифатен од сите. Успешно ја совладува наставната програма по математика, општествени науки и природни науки.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Силни функционални способности</i> • <i>Академски постигнувања</i>
Потребна му е помош за самостојно, независно читање и пишување.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Како попреченоста влијае врз вклученоста во општата наставна програма</i>
Иван има тешкотии во читањето. Може да ги препознае повеќето букви и нивните комбинации во зборовите, но додека чита има проблеми при препознавање на непознатите зборови во текстот.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Потреба за поддршка / слаба страна</i>
Чита бавно и тешко, и не може самостојно да ги прочита текстовите што се користат во четврто одделение.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Како попреченоста влијае врз вклученоста во општата наставна програма</i>

Основа за цел 1.		
<p>Правилно чита 95 збора во минута кога чита текстови од второ одделение, но од четврто одделение може точно да прочита 55 збора во една минута и да разбере 75% од прочитаното. Учениците од четврто одделение треба да читаат пасуси со 90-100% разбирање, со брзина од 120-150 збора во минута.</p>		<ul style="list-style-type: none"> • <i>Академски достигнувања</i> • <i>Потребно ниво на академски знаења</i>
<p><i>Како попреченоста влијае врз вклученоста во општата наставна програма</i></p>	<p>Иван има добра способност за слушање. Ги разбира наставните содржини на ниво на одделение следејќи инструкции во голема и мала група и кога текстот е прочитан од наставникот, родителот или некој соученик. Способен е да изведе заклучок од она што го слуша на ниво што се очекува од учениците во неговото одделение.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Јаки страни</i> • <i>Академски достигнувања</i>
Основа за цел 2.		
<p>Неговата напишана работа содржи многу правописни грешки, а неговите реченици се обично куси со 3-5 збора. Тој сè уште не може да напише состав без помош</p>		<ul style="list-style-type: none"> • <i>Јаки страни/ Предности и интереси</i>
<p>Прифаќа помош и поддршка од врсниците и наставниците. Учи да го користи компјутерот за пишување текст, со поддршка на посебна програма за правописна проверка.</p>		<ul style="list-style-type: none"> • <i>Родителска грижа</i>
<p>Родителите се загрижени за овие проблеми во читањето и пишувањето и мислат дека му е потребна дополнителна помош. Тие исто така ја забележуваат неговата тешкотија во следењето на упатства. Родителите на Иван се задоволни од неговиот успех по математика и од тоа што има пријатели на училиште.</p>		
Основа за цел 3.		
<p>Иван може да следи упатства од 1 и 2 чекори без поддршка.</p>		<ul style="list-style-type: none"> • <i>Јаки страни/ Предности</i>
<p><i>Како попреченоста влијае врз вклученоста во општата наставна програма</i></p>	<p>Кога упатствата се посложени има потреба од помош.</p> <p>Ова го отежнува следењето на активностите и задачите во училницата.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Потреба за поддршка /слаба страна</i> • <i>Потреба за академски постигнувања</i>

Годишни цели

Основа за цел 1. Правилно чита 95 збора во минута кога чита текстови од второ одделение, но од четврто одделение може точно да прочита 55 збора во една минута и да разбере 75% од прочитаното. Учениците од четврто одделение треба да читаат пасуси со 90-100% разбирање, со брзина од 120-150 збора во минута.

Цел 1: Иван ќе чита точно 90 збора во една минута со 90% разбирање.

Процедури за мерење на развојот во однос на годишната цел

Еднаш во неделата да се снима Иван како чита; логопедско набљудување на читањето на училишните материјали. Оценување на читањето од страна на родителите.

На родителите им се соопштува периодичен извештај за напредокот на ученикот во однос на годишната цел:

- телефонски или преку е-пошта еднаш месечно;
- писмен извештај за напредокот

Основа за цел 2. Неговата напишана работа содржи многу правописни грешки, а неговите реченици се обично куси со 3-5 збора. Тој сè уште не може да напише состав без помош.

Цел 2. Иван ќе пишува текст со најмалку 5, односно 8-10 збора, но во него не треба да има повеќе од една правописна и една интерпункциска грешка.

Процедури за мерење на напредокот во однос на годишната цел:

- неделни анализи на 2 пишани примерока за да се испита правилното пишување и интерпункцијата;
- месечни разговори со родителите на Иван за да се испита дали постои подобрување во пишувањето;
- неделно евидентирање на направената корекција од страна на родителите врз пишувањето на Иван.

На родителите им се соопштува периодичен извештај за напредокот на ученикот во однос на годишната цел:

- телефонски или преку е-пошта еднаш месечно;
- писмен извештај за напредокот.

Основа за цел 3.

Иван може да следи упатства од 1 и 2 чекори без поддршка.

Цел 3. Иван ќе разбира и следи упатства во училницата од 3 или 4 чекори без поддршка од наставниците во 4 од 5 можности.

Процедури за мерење на напредокот во однос на годишната цел:

1. Двонеделен графички приказ на бројот на чекори што Иван може да ги следи во извршувањето на активностите во училницата.

На родителите им се соопштува периодичен извештај за напредокот на ученикот во однос на годишната цел:

- телефонски или преку е-пошта еднаш месечно;
- писмен извештај за напредокот

Краткорочните цели и нивната евалуација можат да се претстават и табеларно:

Табела бр. 29 Пример за табеларен приказ на евалуација на краткорочни цели

математика	Евалуација на краткорочни цели				Резултати од проценуваните вештини		
	Краткорочни цели	Тестови, материјали, евалуациски постапки кои ќе се користат	Критериуми за успешна изведба	Распоред на проценување	Датум до кој треба да се совладаат целите	Не постои	Во развој
Умеа да брои од 1 до 10 и наназад	Конкретни предмети (играчки, дидактички материјал)	100% точност	На крајот на неделата	10/10/2020			X
Да се оспособи да ги споредува и подредува во низа броевите од 1 до 10	Разни дидактички игри и наставни ливчиња изготвени од наставникот	100% точност	На крајот на неделата	14/11/2020			X
Да се оспособи да решава задачи со собирање до 10	Соодветен тест изготвен за ученикот	85% точност	На крајот на секоја втора недела	10/01/2021		X	
Да се оспособи да решава задачи со одземање до 10	Соодветен тест изготвен за ученикот	75% точност	На крајот на секоја втора недела	10/03/2021		X	

Примери и насоки за изработка на ИОП може да најдете во Водичот за работа на инклузивниот и училишниот инклузивен тим – изработен од Бирото за развој на образованието.



Литература

- Ајдински, Г., Киткањ, З., Ајдински, Љ. (2007). Основи на дефектологија. Скопје: Филозофски факултет.
- Ајдински Г. (2007). Олигофренологија. Скопје: Бомат Графикс.
- Ајдински Г. (2000). Карактеристики во развојот кај лесно ментално ретардираните ученици. Куманово: Македонска Ризница.
- Андреев Ј. (1994). Олигофренопедагогика. Софија: Универзитетско издателство „Св. Климент Охридски“.
- Barret, P., Davies, F., Zhang, Y., Barret, L. (2015). The impact of classroom design on pupils' learning: Final results of a holistic, multi-level analysis. *Building and Environment*, Vol. 89, Issue 1, pp. 18 – 133. <https://doi.org/10.1016/j.buildenv.2015.02.013>
- Bojanin S. (1985). *Neuropsihologija razvojnog doba i opšti reedukativni metod*. Beograd: Zavod za udbenike i nastavna sredstva.
- Boroson, B. (2016) *Autism Spectrum Disorder in the Inclusive Classroom*. New York: Scholastic.
- Bouillet, D., Kudek-Miroshevich, J. (2015). Students with Disabilities and Challenges in Educational Practice In Prskalo I, editor. *Croatian Journal of Education*; 17 (2): 11-26.
- Center for disease control and prevention. (2020). *Common Eye Disorders and Diseases*. Available at URL: <https://www.cdc.gov/visionhealth/basics/ced/index.html>
- Carbone, E. (2001). Arranging the Classroom with an Eye (and Ear) to Students with ADHD. *Teaching exceptional students*, 34(2), 72-81.
- Cole, E. B., Carroll, E., Coyne, J., Gill, E., & Paterson, M. (2005). Early spoken language through audition. In *The SKI-HI Curriculum* (Vol. I, pp. 137–141; Vol. II, pp. 1279–1394). Logan, UT: Hope. ISBN-13: 978-0974578507
- Craig W. (2000). *Childhood Social Development*. UK: Blackwell Publishing.
- Dean J. (1996). *Managing special needs in the primary school*. London and New York: Routledge.
- Eaton, C., & Ratner, N. (2013). Rate and phonological variation in preschool children: Effects of modeling and direct influence. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 56, 1751–1763. doi: 10.1044/1092-4388(2013/12-0171)
- Диздаревиќ, А и сор. (2017). Споредба на ставовите на наставниците за инклузивното образование во Босна и Херцеговина и во Европската унија Во Рашиќ-Цаневска О, уредник. *Дефектолошка теорија и практика* 18 (1-2): 92-108.
- De Bild A., Sytema S. et al. (2005). Adaptive Functioning and Behavior Problems in Relation to Level of Education in Children and Adolescents with Intellectual Disability. *Journal of Intellectual Disability Research*. 49:672-681.
- Denton, P. (1992). *Seating Arrangement for Better Classroom Management*. Adventist Education.

- Doberman, F. (2011.). Classroom Management of Attention Deficit/Hyperactivity Disorder. Classroom Management of ADHD, Poor Concentration and Attention.
- Dosen A. (2000). Psychiatric and Behavior Disorders Among Mentally Retarded Adults in New Oxford. Oxford:University Press.
- Gillingham, A. and Stillman, B. (1956). Remedial Training for Children with Specific Language Disability in Reading, Spelling and Penmanship 5th edn. Educators Publishing Service Inc. Cambridge, MA.
- Granger AD. & Kivlighan KT. (2003). Integrating Biological, Behavioral and Social Levels of Analysis in Early Child Development, Progress. Problems and Prospects. Child Development. 74(4):1058-1064.
- Guide for Writing IEPs, DRAFT September, (2010). Retrieved from: https://dpi.wi.gov/sites/default/files/imce/sped/pdf/iep_guide.pdf [Aug. 2015].
- Higgins, S., Hall, E., Wal I, K., Woolner, P., McCaughey, C. (2005). The Impact of School Environments: A literature review. London: Design Council 47.
- Hume, K. (2007.). Clean Up Your Act! Creating an Organized Classroom Environment for Students on the Spectrum.. Clean Up Your Act! Creating an Organized Classroom Environment for Students on the Spectrum.
- Hannah, L. (2001) Teaching young children with autistic spectrum disorder to learn, A practical guide for parents and staff in mainstream schools and nurseries. London: The National Autistic Society.
- Carney, S., Engbredson, C., Scammell, K., Sheppard, V. (2003). Teaching Students with Visual Impairments – A guide for the support team. Saskatchewan Learning Special Education Unit
- Fitzpatrick EM, Whittingham J, Durieux-Smith A. (2014). Mild bilateral and unilateral hearing loss in childhood: a 20-year view of hearing characteristics, and audiologic practices before and after newborn hearing screening. Ear Hear. 35(1):10-8. doi: 10.1097/AUD.0b013e31829e1ed9. PMID: 24300117.
- Fox, M. (2003). Including children 3-11 with physical disabilities. David Fulton Publishers.
- Hayes, H., Geers, A. E., Treiman, R., & Moog, J. S. (2009). Receptive vocabulary development in deaf children with cochlear implants: Achievement in an intensive auditory-oral educational setting. Ear and Hearing, 30(1), 128–135. doi: 10.1097/AUD.0b013e3181926524
- Hornby G. (1989). A model for parent participation. British Journal of Special Education. 16(4): 161-162.
- Hornby G. (1990). The organisation of parent involvement. School Organisation. 10(2): 247-252.
- Hornby G. (2011). Parental Involvement in Childhood Education: Building Effective School-Family Partnerships. New York, Dordrecht, Heidelberg, London: Springer Science+Business Media.

- Houston, K. T., & Stredler-Brown, A. (2012). A model of early intervention for children with hearing loss provided through telepractice. *The Volta Review*, 112 (3), 283–296. Retrieved from: <<https://www.learntechlib.org/p/113932/>>
- IDEA (2004). Individuals with Disabilities Education Improvement Act of 2004, P.L. No. 108–446, 20 U.S.C.
- Илиќ-Стошовиќ, Д. (2011). Теорија васпитања и образовања особа са моторичким поремечајима. Универзитет у Београду.
- Janky, K. L., Thomas, M. L. A., High, R. R., Schmid, K. K., & Ogun, O. A. (2018). Predictive factors for vestibular loss in children with hearing loss. *American Journal of Audiology*, 27, 137 - 146. https://doi.org/10.1044/2017_AJA-17-0058
- Karovska Ristovska, A., Kardaleska, L., & Ajdinski, G. (2016). Специфични тешкотии во учењето (дислексија, дисграфија, дискалкулија и диспраксија).
- Кескинова, А. (2014). Специфични проблеми во учењето кај учениците со интелектуална попреченост –докторска дисертација. Скопје: Филозофски факултет.
- Kiely, M. (1987). The prevalence of mental retardation. *Epidemiology Reviews*. 9: 194-218.
- Kish-Glavash, L. (2016) *Rehabilitacija putem pokreta*. Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Sveučilište u Zagrebu
- Корен, С. (2013). Ресурси за учење. Во: Настава за да се научи: референтен водич за наставници ориентирани кон резултати. Београд: Гама Дигитал Центар.
- Lancioni, GE. et al. (2005). Extending the Evaluation of a Computer System used as a Microswitch for Word Utterances of Persons with Multiple Disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*. 49:639-646.
- Lester G., Kelman M. (1997). State disparities in the diagnosis and placement of pupils with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*. 30: 599-607.
- Маћешиќ Петровиќ, Д. (2006). *Nastava i zaznajne specifičnosti dece s lakom mentalnom retardacijom*. Beograd: Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, Centar za izdavačku delatnost.
- Michael, O. (2009). *Understanding disability: from theory to practice*. 2nd ed. New York: Palgrave Macmillan, 201 p. ISBN 0230220282.
- Milachikj, I. (2008). *Autizam dijagnoza i tretman*. Beograd:: Univerzitet u Beogradu-Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.
- Mustać, V. & Vicić, M. (1996). *Rad sa učenicima sa teškoćama u razvoju u osnovnoj školi-priručnik za prosvetne radnike*. Zagreb: Školska knjiga.
- Pakula, A. (2009). Cerebral palsy classification and epidemiology. *Phys Med Rehabil Clin N Am* 2009; 20: 425-452.
- Pring, L. (2008). Psychological characteristics of children with visual impairments: Learning, memory and imagery. In *British Journal of Visual Impairment* 26(2). DOI: 10.1177/0264619607088279

- Рашиќ-Цаневска, О., Чичевска-Јованова, Н. (2020) Методика на работа со ученици со моторни нарушувања. Скопје: Филозофски факултет.
- Reid, G. (2011). *Dyslexia*. London: Continuum.
- Richards, R. G. (1999). *The Source of Dyslexia and Dysgraphia*, LinguSystems
- Rose, R. & Howley, M. (2007). *The Practical Guide to Special Educational Needs in Inclusive Primary Classrooms*. London: Paul Chapman Publishin
- Rouse, M. *Developing Inclusive Practice: A role for Teachers and Teacher Education?* In Aderibigbe S., editor. *Education in the North 2008*; 6 (1): 1-20.
- Roush, J., & Kamo, G. (2019). *Counseling and collaboration with parents of children with hearing loss*. In J. R. Madell, C. Flexer, J. Wolfe, & E. C. Schafer (Eds.), *Pediatric audiology: Diagnosis, technology, and management* (3rd ed., pp. 365–372). New York, NY: Thieme Medical. ISBN: 9781626234017
- Schilling, D., Washington, K., & Deitz, J. (2003, September). *Result Filters*. National Center for Biotechnology Information.
- Службен весник на РСМ. (2019) [online] пристапено на: <https://www.slvesnik.com.mk/Issues/dc070a58a138483aa68da4517a10ac1e.pdf>
- Tanic, M., Nikolic, V., Stankovic, D., Kondic, S., Zivkovic, M., Mitkovic, P., Kekovic, A. . *Interconnection between physical environment and pedagogical process in elementar y schools in Niš, Serbia*. *Current science*, 2015, Vol. 108, Issue 7, pp. 1228–1234
- *Teaching Students with ADHD*. (n.d.). *Teaching Students with ADHD*.
- *Škola po meri deteta: Priručnik za rad sa učenicima redovne škole ometenim u razvoju* (2004). Beograd: Institut za psihologiju, Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu; “Save the Children” UK, kancelarija u Beogradu; IP “Žarko Albulj”.
- Спасиќ, Р. (2013). *Оценување. Во: Настава за да се научи: референтен водич за наставници ориентиран кон резултати*. Београд: Гама Дигитал Центар.
- Stach, B., Ramachandran, V. (2019). *Clinical Audiology: An instroduction*. Plural+ PLUS.
- Чичевска-Јованова, Н. (2018). *Методика на наставата за ученици со интелектуална попреченост*. Скопје: Филозофски факултет.
- Чичевска-Јованова Н., Рашиќ-Цаневска О. (2013). *Рана интервенција на деца родени со фактор на ризик*. Скопје: Филозофски факултет.
- Чичевска-Јованова Н., Димитрова-Радојичиќ Д. (2017) *Пишување мерливи цели во индивидуален образовен план*. Годишен зборник на Филозофскиот факултет, Универзитет „Св. Кирил и Методиј“ - Скопје, 70, стр.365-386.
- Uditsky, B. (2003). *From Integration to Inclusion: The Canadian Experience* In Slee R., editor. *Is There a Desk with My Name on It?: The Politics of Integration*. Abingdon: Routlege.
- Vladisavljevic, S. (1991). *Disleksija i disgrafija*. Beograd: Zavod za udzbenike i nastavna sredstva.

- Voltz L.D., Sims J.M., Nelson B. (2011). *Connecting Teachers Students and Standards: Strategies for Success in Diverse and Inclusive Classrooms*. Alexandria, Virginia USA: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Weinstein, C., & Woolfolk, A. (1981). The classroom setting as a source of expectations about teachers and pupils. *Journal of Environmental Psychology*, 1(2), 117-129.
- Walley RM. & Donaldson DC. (2005). An Investigation of Executive Function Abilities in Adults with Prader-Willi Syndrome. *Journal of Intellectual Disability Research*. 49: 613-625.
- Woolner, P., Clark, J., Laing, K., Tiplady, L., Thomas, U. (2012). Changing Spaces: Preparing Students and Teachers for a New Learning Environment. *Children, Youth and Environments*, Vol. 22, Issue 1, pp. 52 – 74 <https://doi.org/10.7721/chilyoutenvi.22.1.0052>
- Woolner, P., Thomas, U. (2016). A school for the future: design, democracy and student expectations in England 2016. In: ECER, 23–26 August, Dublin: 17 SES 11

ISBN 978-608-4857-76-1