

УНИВЕРЗИТЕТ „СВ. КИРИЛ И МЕТОДИЈ“ — СКОПЈЕ  
ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ  
ИНСТИТУТ ЗА ДЕФЕКТОЛОГИЈА

ДОКТОРСКА ДИСЕРТАЦИЈА

**ТЕШКОТИИ ВО УЧЕЊЕТО КАЈ ДЕЦАТА СО ПОСЕБНИ  
ОБРАЗОВНИ ПОТРЕБИ ВКЛУЧЕНИ ВО РЕДОВНИОТ  
ОБРАЗОВЕН СИСТЕМ**

Ментор:  
Проф. д-р Љупчо Ајдински

Кандидат :  
М-р Буниамин Мемеди

Скопје, 2011 година

## БЛАГОДАРНОСТИ

Докторската дисертација е изработена на Институтот за дефектологија при Филозофскиот факултет на Универзитетот „Св. Кирил и Методиј“ во Скопје, под менторство на проф. д-р Љупчо Ајдински. Овој труд не би ја доживеал конечната верзија во оваа форма без искрената и целосната поддршка од мојот ментор, проф. д-р Љупчо Ајдински, за што му изразувам посебна благодарност за несебичната помош што ми ја даде во насочувањето, конципирањето, утврдувањето на предметот и целите на истражувањето, до дадените сугестии околу анализата, дискусијата и заклучоците.

Голема благодарност им изразувам на доц. д-р Зоран Киткањ, доц. д-р Даниела Димитрова - Радојичиќ, проф. д-р Зора Јачова и доц. д-р Наташа Чичевска-Јованова кои како членови на комисијата, со дадените насоки и сугестии при изработката на овој труд, се однесуваа како коментори, со што придонесоа во подигање на квалитетот на дисертацијата.

На проф. д-р Кристин Василевска и должам благодарност за укажаната помош во методолошко-статистичко обликување на овој труд.

Трудот го посветувам на моите родители – татко ми Весел и мајка ми Зенетије, кои за време на дипломските и последипломските студии ми даваа огромна морална и материјална поддршка, за што неизмерно им благодарам.

Посебна и огромна благодарност им изразувам на мојата сопруга Кефсер и моите деца Ндериме, Бесарсд и Егзон, кои во текот на моето усовршување во изминатите години ми даваа морална и сестрана поддршка.

М-р Буниамин Мемеди

## ABSTRACT

In all generation among children at same calendar age there are important differences in the ability and possibility for learning, interest, social status, pre-knowledge, as like as emotional and physical development. Living in one modern society, which is in continuous ascent, the expert which are interested in the problem of difficulties in the learning and failure at the school, were given with assignment to find a solution, by which will get the best results for the shortest time. As one of the most important moments we will pointed the moment of assessment of the matureness of the child for its starting to the school, by which the possible problems and difficulties in the learning process can be detected.

Guided by the practice of facing the problems already mentioned, the subject of this research are learning difficulties in children with special educational needs included in regular education system. The main aim of the research was to establish the prevalence of learning difficulties of children with special educational needs included in regular education system; determining the best examples of the practice by teachers, special educators, psychologists and educators as well as their suggestions for changes and determination of satisfaction of the pupils with learning disabilities of the assistance which gives the school, including teachers, school assistants and parents, or all together. For the realization of the goals we applied the descriptive method and the method of comparison, and by the techniques we use survey, with three types of questionnaires, for teachers and other professional staff, consisting of 38 questions and sub questions, for parents consisted of 22 questions and sub questions and for students, with 19 questions and sub questions.

Sample of the research was consisted of 700 subjects, among which 300 were from the group of teachers and other professional associates, and 200 subjects from groups of parents and students, all representatives from the primary schools: "Kocho Racin"; "Toli Zordumis"; "X. T. Karposh"; "Vuk Karadzich"; "11 Oktomvri"; "Bajram Shabani"; "Jerome De Rada"; "Naim Frasheri" from Kumanovo; "Dituria"-Lipkovo and "Rajko Jinzifov"; "P. Z. Penko" and "J. A. Komenski" in Skopje.

After the statistical processing of data using  $\chi^2$  Test, and counting the statistically significant differences with  $p < 0.05$ , can be pointed that the results indicate that in all classes of the sample meet 1-2 pupils with learning difficulties, except students with a delay intellectual development that are detected during the process of assessing the maturity for including at school, all others are detected at the beginning of the school period, and detection is by teachers or members of a professional team, psychologist, pedagogue, special educators, and they also help the students to overcome the problems. Also the results indicated that most students have difficulty in math, and that there are organized an additional trainings, learning difficulties do not mean that the student will not be successful in any of the objects. One of the most important results is the need for special training of teachers of students with learning difficulties.

From the presented results we can conclude that there is not a small number of students who face a different kind of learning difficulties during the acquiring of the curriculum material from different subjects, and as a problem imposes not sufficiently early detection of difficulties and the way in finding solutions to overcome the problem as a result of insufficient awareness of teachers and parents. As a result, it is necessary to organize special courses, forums, training for both teachers and parents of children with learning difficulties.

**Key words: learning difficulties, specific problems, school failure, children with specific educative needs, hyperactivity, dyslexia, dyscalculia, dyspraction, identification, maturity, evaluation, methods of work, experts.**

## СОДРЖИНА

<b>Вовед</b> .....	6
<b>I. ТЕОРИСКИ ПРИСТАП КОН ПРОБЛЕМОТ НА ИСТРАЖУВАЊЕТО</b> .....	9
1.1. Поим за тешкотии во учењето кај децата со посебни образовни потреби, вклучени во редовниот образовен систем.....	9
1.2. Интеракциски поим и класификација на тешкотиите во учењето.....	19
1.3. Општи и специфични тешкотии во учењето.....	23
1.3.1. Основни тешкотии во учењето.....	24
1.3.2. Специфични тешкотии во учењето.....	25
1.3.2.1. Дислексија .....	27
1.3.2.2. Дисграфија.....	35
1.3.2.3. Дискалкулија.....	39
1.3.2.4. Диспраксија.....	47
1.3.3. Тешкотии во вниманието и хиперактивност.....	48
1.3.4. Тешкотии во учењето на учениците кои бавно ги усвојуваат знаењата.....	54
1.3.5. Тешкотии во учењето поради недостаток на мотивација во наставата.....	56
1.3.6. Тешкотии во учењето кои произлегуваат од детските емоционални проблеми.....	58
1.4. Детекција и идентификација на проблемот во учењето.....	61
1.5. Основни принципи за помош на учениците со тешкотии во учењето.....	64
1.6. Третирање на децата со тешкотии во учењето.....	67
1.7. Прилагодување на методите и формите на работа за учениците со тешкотии во учењето во училиницата, дополнителната настава и продолжениот престој.....	69
1.7.1. Програма на училиштето – проблеми во учењето.....	69
1.7.2. Наставен процес.....	72
1.8. Улогата на наставниците, стручните соработници, волонтерите и на родителите како фактори во својство на подобрување на успехот на учениците со тешкотии во учењето .....	74
1.8.1. Наставник .....	74
1.8.2. Дефектолог .....	78

1.8.3. Улогата на родителите . . . . .	78
1.8.4. Волонтери.....	79
<b>II. МЕТОДОЛОГИЈА НА ИСТРАЖУВАЊЕТО</b> .....	<b>82</b>
2.1. Предмет на истражувањето .....	82
2.2. Цели на истражувањето.....	82
2.3. Задачи на истражувањето.....	82
2.4. Хипотези на истражувањето .....	83
2.5. Варијабли на истражувањето .....	84
2.6. Примерок .....	85
2.7. Методи, техники и инструменти на истражувањето.....	86
2.8. Инструменти на истражувањето.....	86
2.9. Статистичка обработка на податоците .....	87
2.10. Организација и тек на истражувањето .....	87
<b>III. АНАЛИЗА И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА НА РЕЗУЛТАТИТЕ</b> .....	<b>88</b>
3.1. Анализа и интерпретација на резултатите од прашалникот за наставниците и стручните соработници .....	88
3.1.2. Анализа и интерпретација на резултатите од прашалникот за стручните соработници.....	139
3.2. Анализа и интерпретација на резултатите од прашалникот за родителите .....	153
3.3. Анализа и интерпретација на резултатите од прашалникот за учениците	181
<b>IV ЗАКЛУЧОЦИ И ПРЕДЛОЗИ</b> .....	<b>204</b>
4.1. Заклучоци .....	204
4.2. Предлози.....	213
<b>V. ЛИТЕРАТУРА</b> .....	<b>217</b>
<b>VI. ПРИЛОЗИ</b> .....	<b>228</b>

## Вовед

По мислење на стручњаците од областа на дефектологијата, педагогијата и психологијата, проблемот на тешкотии во учењето и неуспехот во училиштето е сложен и тежок, и е еден од најголемите проблеми со кое се соочува модерното училиште. Во сите генерации помеѓу учениците од иста календарска возраст постојат значителни разлики во способноста, можноста за учење, интересот, социјалниот статус, предзнаењето, како и во емоционалниот и физичкиот развој. Во секое одделение има деца со тешкотии во учењето. Често тие тешкотии се манифестираат со недостаток на внимание или мотивација за учење, специфични тешкотии во учењето, проблеми во емотивната природа, нарушување на поведението, тешкотии во развојот на јазичните вештини, проблеми во моториката и координацијата, намалување на интелектуалната способност, лоши работни навики, тешкотии со организацијата на своите обврски.

Благовременото воочување на тешкотиите во учењето кај овие ученици ни дава можност да постапиме адекватно во давањето поддршка од страна на наставниците, родителите и стручните соработници. Проценката на зрелоста на детето за запишување во прво одделение е еден одличен момент за идентификација на потешкотиите во учењето. Откривањето на детето со тешкотии во учењето што порано, пред поаѓање во училиштето, е значајно поради превентивната улога, како и поради дефинирањето на проблемот на наставниците и стручните соработници во работата со таквите деца (Отилиа Велишек-Брашко, 2008). Децата со проблеми во учењето се јако хетерогена група со различни когнитивни, социјални, емоционални и други особини, кои имаат повеќе проблеми од повеќето деца од нивната возраст (Lerner, 1997).

Во склад со Законот за основно образование (2008 и 20011 год.), „дополнителна настава се организира за учениците кои имаат тешкотии во учењето и на кои им е потребна повремена помош во текот на наставната година“. Вклучувањето на учениците со посебни образовни потреби во редовните училишта стана централна идеја и светски тренд при креирањето и реализацијата на

наставата, како во редовните така и во посебните училишта. Тој процес можеме да го назначиме како потполно учество на општествената инклузија во образованието.

Целта на истражувањето за тешкотиите во учењето на децата со посебни образовни потреби вклучени во редовниот образовен систем е да ги проучиме и анализираме добрите примери во практиката од страна на наставниците, стручните соработници, учениците со тешкотии во учењето вклучени во редовниот образовен систем, колку се задоволни учениците и нивните родители со помошта што ја даваат институциите како и нивните предлози за промени. Да ги идентификуваме и анализираме видовите на потешкотиите во учењето во редовниот образовен систем.

Со ова истражување, сакаме да ја подигнеме свеста на општеството и соодветните органи во чија надлежност е оваа проблематика, да преземаат поквалитетни чекори и мерки со кои би се надминале бариерите кои стојат на патот на успехот на оваа практика, и на тој начин би создале квалитетна основа за нејзино успешно втемелување.

Во првиот дел ќе се осврнеме на теорискиот дел, кој се однесува на поимот и дефиницијата на тешкотиите во учењето на децата со посебни образовни потреби вклучени во редовниот образовен систем, во кои ќе бидат обработени темите како што се: интеракциските поими и класификација на тешкотиите во учењето, општите и специфичните тешкотии во учењето:

- дислексија;
- дисграфија;
- дискалкулија;
- диспраксија;
- тешкотии во вниманието и хиперактивност;
- тешкотии во учењето на учениците кои бавно ги усвојуваат знаењата;
- тешкотии во учењето поради недостаток на мотивација во наставата;
- тешкотии во учењето кои произлегуваат од детските емоционални проблеми;
- детекција и идентификација на проблемот во учењето;
- принципи за помош на учениците со тешкотии во учењето;



- третирање на децата со тешкотии во учењето; прилагодување на методите и формите на работа;
- улогата на наставниците, стручните соработници, волонтерите и на родителите.

Вториот и третиот дел ќе биде застапен со методологијата на истражувањето, користената литература како и прашалниците составени за наставниците, учениците и родителите.

# **I. ТЕОРИСКИ ПРИСТАП КОН ПРОБЛЕМОТ НА ИСТРАЖУВАЊЕТО**

## **1.1. Поим за тешкотии во учењето кај децата со посебни образовни потреби вклучени во редовниот образовен систем**

Никогаш успехот во училиштето не бил толку значаен кај децата, како што е денес во развиениот свет. Можеме да кажеме дека грижата за успехот, трудот за него, стравот од неуспехот, сраснаа во социјалното ткиво на животот на детето и неговото семејство. Успехот во училиштето е достигнување кое отвора многу можности и станува основа за подобар живот. Затоа е разбирливо значењето на успехот во училиштето или неуспехот за детето, за семејството, за системот во училиштето и за пошироката заедница.

Апсолутниот неуспех значи слаби оценки, повторување на одделението. За релативниот неуспех зборуваме кога детските достигнувања не се во склад со оочекувањата и барањата на родителите и училишната средина, иако оценките не се лоши или недоволни. И релативниот неуспех во училиштето може емоционално да го погоди детето и креира лоши односи со родителите, а тоа е вистинска пречка за достигнување на високото ниво на образованието. Успехот или неуспехот во училиштето е резултат на интеракцијата на биолошките, психолошките и социјалните фактори. „Голем дел од авторите се воедно гласни дека внатре во популацијата на лицата со инвалидност постојат две групи: лесни и тешки. „Групата со лесни оштетувања најчесто се нарекуваат 'со пречки' кои настануваат под дејство на одредени причини на самата личност со инвалидното лице. Тешката инвалидност која настанува како последица на органски оштетувања се вика 'попреченост'" (Петров Р., 2007).

**Деца со посебни образовни потреби** е најнова терминологија која се употребува во стручната литература како и во најновите измени и дополнувања на Законот за основно образование. Терминот деца со посебни образовни потреби е

термин кој е употребуван и во најновиот извештај на Европската агенција за развој на специјалното образование од јануари 2003 година (Ајдински Г., и сор., 2007).

Според Правилникот за регулирање на специфичните потреби на лицата со пречки во физичкиот или психичкиот развој (Службен весник на РМ, бр. 30/2000), лицата со пречки во развој се класифицираат на :

1. лица со оштетен вид (слепи и слабовидни);
2. лица со оштетен слух (глуви и наглуви);
3. лица со пречки во гласот, говорот и јазикот;
4. телесно инвалидни лица;
5. ментално ретардирани лица (лесна , умерена, тешка и длабока ментална ретардација);
6. лица со аутизам;
7. хронично болни лица;
8. лица со повеќе видови пречки или лица со комбинирани пречки во развојот.

**Лица со оштетен вид** се слабовидните лица и лицата кои тотално го имаат изгубено видот или слепи лица.

- За **слабовидно** се смета она лице кое на подоброто око со корекциско стакло има острина на видот помала од 40% (0,4) и лице кое на подоброто око со корекциско стакло има острина на видот поголема од 40% (0,4), но кај кое се предвидува извесно влошување на видот.
- За **слепо** се смета она лице кое на подоброто око со корекциско стакло има острина на видот до 10% (0,10) и лице со централен вид на подоброто око со корекциско стакло до 25% (0,25), на кое видното поле му е стеснето до 20% (Службен весник на РМ, бр. 30/2000).

**Лица со оштетен слух**- во зависност од степенот на оштетувањето лицата со пречки во аудитивната перцепција можат да се класифицираат во две групи - глуви и наглуви лица.

- **За наглуви** се сметаат оние лица кај кои оштетувањето на слухот на подоброто уво е од 25 до 80 DB и кои потполно или делумно го развиле вербалниот говор.
- **За глуви** се сметаат оние лица кај кои оштетувањето на слухот е поголемо од 80 DB и кои со слушен амплификатор не можат целосно да го перцепираат вербалниот говор (Ајдински Г., и сор., 2007).

**Лица со телесна инвалидност** - Во зависност од специфичните потреби што се јавуваат како последица на вакви промени на организмот, телесната инвалидност може да биде тешка, потешка и најтешка.

- Тешка телесна инвалидност се јавува во оние случаи кога лицето може самостојно да ги задоволува своите потреби со соодветни ортопедски помагала или адаптација на физичката средина.

- Потешка телесна инвалидност постои кога лицето може самостојно да ги задоволува своите потреби само со помош од друго лице.

- Најтешка телесна инвалидност кога лицето има потреба од постојана грижа и нега во задоволувањето на основните биолошки и социјални потреби (Петров Р., 2007).

**Лица со комбинирани пречки**- Мултиплиите оштетувања се класифицираат во следниве групи:

- мултипно оштетување со доминантна ментална ретардација;
- мултипно оштетување со доминантно оштетување на слухот;
- мултипно оштетување со доминантно оштетување на видот;
- мултипно оштетување со доминантно телесно оштетување;
- мултипно оштетување со неодредена доминантност (Стошлевиќ М., 1998).

**Хронично болни лица се следниве:**

1. Со најтешки облици на хронични заболувања и сериозно нарушена здравствена состојба се лицата со срцеви заболувања, хемофилија, дијабетес,

леукемија, потежок облик на бронхијална астма, хемиплегија, параплегија, артритис, ревматизам и лица на хемодијализа.

2. Лица со нарушување на психомоториката.

3. Нарушување на психомоториката во склоп на општите емоционални нарушувања на интелигенцијата.

**Ментално ретардирани лица** - Според дефиницијата на Светската здравствена организација: „Менталната ретардација е состојба на задрен или непотполн психички развој кој особено се карактеризира со нарушување на оние способности кои се појавуваат во текот на развојниот период и кои придонесуваат на општото ниво на интелигенција, како што се когнитивните, говорните, моторните и социјалните способности“ (ICD-10, СЗО, 1992).

Според класификацијата на Светската здравствена организација, 1992 прифатена и во Република Македонија, лицата со пречки во психичкиот развој, лицата со ментална ретардација се распоредуваат во неколку подгрупи:

1. лица со лесна ментална ретардација (50 – 69 IQ);
2. лица со умерена ментална ретардација (35 – 49 IQ);
3. лица со тешка ментална ретардација (20 – 34 IQ) и
4. лица со длабока ментална ретардација (под 20 IQ).

**Лица со пречки во говорот и гласот** - Со пречки во говорот и гласот се оние лица чиј говор не одговара на нивната возраст или не е разбирлив, граматички и синтаксички неизграден, со конвулзивни пречки во механизмот и автоматизмот на говорот, заради што им е потребен логопедски третман и лекување. Лицата со нарушување во вербалната комуникација според видот и степенот се распоредуваат во следните групи:

Лицата со поблаги облици на оштетување, како и лицата со неправилен изговор на гласовите (дислалија), неправилно читање (дислексија) и неправилно пишување

(дисграфија) не се распоредуваат како лица со пречки во психичкиот или физичкиот развој (Ајдински Г., и сор., 2007).

**Лица со аутизам** - Аутизмот е едно од најтешките развојни нарушувања кое се јавува во најраното детство и го загрозува нормалниот развој на детето и неговата адаптација во социјалната средина (Трајковски В., 2004).

Според светската здравствена организација детскиот *аутизам претставува первазивно развојно нарушување кое се дефинира со постоење на ненормален или оштетен развој што се манифестира пред третата година од животот со карактеристичен облик на патолошко функционирање во сите три области на социјалните интеракции, во комуникациите и со повторувачко однесување (ICD-10, 1992).*

Аутизмот честопати е проследен со ментален хендикеп, различни невролошки знаци, епилепсија, деструктивност и слично (Ајдински Г., и сор., 2007).

Во овој труд ќе се задржиме на тешкотиите во учењето на децата со посебни образовни потреби вклучени во редовниот образовен систем.

Теорискиот приод за темата тешкотии во учењето и совладување на наставните содржини во основното училиште го наоѓаме во хуманизмот, филозофија која ја уважува човековата природа како најголема вредност (Педагошки лексикон, 1996). Можните решенија на проблематиката на учениците кои имаат тешкотии во учењето се базираат во филозофијата на хуманизмот и прагматизмот, чии елементи можат да се најдат во идеите на познатиот американски психолог Хавард Гарднер. Како што сме „различно паметни“ така е логично и различно да учиме, затоа и во когнитивната психологија можат да се најдат и основните истражувања врзани за учениците со тешкотии во учењето. Успехот во учењето не е само резултатот на нашите претходни знаења и нашите способности, туку тој процес зависи и од методите и стратегиите на учење кои се користат (Гајик О., 2006). Во последните децении во некои социолошки студии се отвораат нови перспективи кои ја нагласуваат улогата на средината како предизвикувач на училишниот неуспех.

Модерниот пристап во подрачјето на наставата е ориентиран на интерактивната природа во процесот на учењето (методи, материјали, клима) (Армстронг, 2000). Тој нагласува дека при опишувањето на особините на децата со проблеми во учењето, повеќе сме ориентирани на нивните недостатоци, а помалку ги запознаваме нивните таленти. Секое дете поминува низ исти развојни фази и во сите развојни периоди на детето доминираат соодветните интереси (Поткоњак, 2003).

Меѓу учениците постои голем број кои имаат тешкотии во учењето. Меѓународните статистички податоци кои ги наведува Вичек (2007), укажуваат дека процентот на учениците со тешкотии во учењето се движи од 3–5% до 15–25% од вкупниот број на децата во училиштата. „Бројот на децата со тешкотии во учењето и поведението е околу 30% од вкупната популација (Weinberg, W. A., и сор., 2001). Овие деца имаат нарушувања кои се викаат специфични развојни нарушувања на школските способности.

Тешкотиите во учењето често се и одраз на психичката состојба на личноста. Лицата со ниска самопочит и самоверба, учениците склони на деморализација, учениците кои имаат потешкотии и дефицити во социјалните вештини, можат да покажат потешкотии во учењето (Galić-Jušić, 2004). Детето со тешкотии во учењето некаде од петто одделение може да опишува што му е тешко во училиштето или дома. Затоа е од голема важност самите да ги опишуваат како тешкотии (Galić-Jušić, 2004).

Постојат бројни причини за тешкотиите во учењето, но оние кои почесто се јавуваат и се поклопуваат во повеќето тешкотии (Мартон - Девенуи 2003, според Велишек - Брашко, 2008) се:

- проблемите во текот на бременоста, во текот на породувањето или здравствени проблеми во раниот период;
- слабите јазични способности - тешко се изразуваат, имаат дефицитарен речник, неправилен говор;
- слабата меморија на низа (деновите во седмицата, месеците во годината);
- промените во однесувањето, слабата мотивација, избегнувањето на обврските, тешкотиите во адаптационото однесување, социолошките

проблеми, психосоматските пречки (главоболка, болки во стомакот, грицкање на ноктите);

- слабата перцепција на сите модалитети;
- неразвиениот систем на рамнотежа;
- развојните проблеми во моториката и координацијата на движењето;
- лошата просторна и временска организација (лево-десно, вчера-утре),
- лошата организациона способност, расеаност, неуредност;
- семејните проблеми;

Препознавањето на различноста, оригиналноста и индивидуалноста на учениците претставува основен чекор за наставниците кои работат во инклузивните училишта. За сите ученици во училиштата и за учениците со тешкотии во учењето се важни секојдневните практични искуства, како и креирањето на заедничките искуства, толеранцијата и солидарноста. Ставовите на наставниците кон едукациската инклузија сè уште се негативни, а децата со тешкотии во учењето сè уште не се прифатени од нивните врстници (Žic, A., Igrj, Lj., 2001).

Веројатно најважна карактеристика на тешкотиите во учењето е нивната невидливост и наизглед добра природа на детето (Dyson, 1996). Присутни се кај децата со просечна, често и натпросечна интелигенција. Таа „невидлива“ природа често предизвикува недостаток на толеранција кон детето од страна на семејството и пошироката околина (O'Hara, Levy, 1984., според Dyson, 1996). Тешкотиите во учењето, исто така, може да предизвикаат лажна надеж кај родителите (Bergman, 1979), кои на почетокот реагираат на дијагнозата со негирања и нереални очекувања врзани со детските можности (Abrams, Kaslow, 1976; Bergman, 1979; Kaslow, Cooper, 1978, според Dyson, 1996). Тоа го зголемува родителскиот стрес и влијае негативно во функционирањето на самото семејство (Abrams, Kaslow, 1976; O'Hara, Levy, 1984, според Dyson, 1996). Децата со тешкотии во учењето можат да имаат ниско самопочитување и поголем степен на анксиозност (Grolnick, Ryan, 1990, Margalit, Zak, 1984, според Dyson, 1996), додека околу 40% од децата со тешкотии во учењето развиваат социјални, емоционални и тешкотии во однесувањето (Mishna, Muskat, 2004; Kavale, Forness, 1996).



Почести причини за тешкотиите во учењето и неуспехот во училиштето, според Kos A. (2005) можат да бидат и особините на детето како што се:

- ниска интелектуална способност за учење во училиштето;
- ментална попреченост;
- специфични нарушувања во учењето;
- хиперкинетички синдром;
- јазични проблеми;
- болести и инвалидност (особено болести кои го погодуваат мозокот);
- пречки во видот и слухот;
- ниско ниво на енергија;
- емоционални проблеми;
- психосоцијални нарушувања;
- немотивираност - незаинтересираност за учење.

#### Семејни фактори

- семејство од социокултурна средина која не го стимулира учењето;
- семејство кое не го мотивира и стимулира детето за учење;
- семејство кое го оптоварува детето со работни обврски или лоши постапки за детето;
- семејство со лоши меѓучовечки односи, тешки социјални состојби, ниско образовно ниво на родителите;
- семејство што не е во можност да му помогне на детето со потешкотии во учењето.

#### Фактори во училиштето:

- лошо стручно ниво во работата на наставниците;
- лоша организација на делување во училиштето;
- нестимулативна психосоцијална клима во училиштето;
- непривлечен и немотивиращ начин на педагошката работа;
- лоши еколошки услови во кои дејствува училиштето;

- несоодветен наставен кадар за децата со посебни образовни потреби;
- биолошките и психолошките фактори (Kos A., 2005).

Учениците со тешкотии во учењето ги имаат следните проблеми:

- Задоцнето стекнувањето на вештините за читање;
- хиперактивност, недостаток на голем вложен напор, сиромашно и селективно внимание, расеаност;
- потешко ги извршуваат наредбите;
- имаат проблеми во интеграцијата;
- хронична агресивност, депресија, намалено самопочитување;
- моторна инкординација;
- тешкотии во усвојувањето и задржувањето на новите способности;
- конфузија во извршувањето на редоследот на работите, недоволно почитување на инструкциите;
- слаба диференцијација на шема на телото;
- неконтролирана „брбливост“ (Levine M.D., 1980 според Стошлевиќ).

Според Fisher i Cummings, 2008, постојат седум видови на тешкотии во учењето:

1. тешкотии во говорот и слушањето;
2. тешкотии во читањето;
3. тешкотии во пишувањето;
4. тешкотии во учењето на математиката;
5. тешкотии во организацијата на вештините;
6. тешкотии со социјалните вештини;
7. тешкотии со моториката.

Кога некој има тешкотии во учењето тоа значи дека тие на друг начин учат. Со изразот да се учи на пинаков начин подобро ги опишуваме децата со тешкотии во учењето. Децата со потешкотии во учењето се способни да учат, но понекогаш

тие мора да учат некои работи на поинаков начин. Секој учи на свој начин. Не се исти сите ученици со тешкотии во учењето. Некои имаат проблеми во учењето. Некои се добри во читањето, но имаат проблеми во пишувањето, трети имаат проблеми во одредено подрачје како што е на пр. математиката или координацијата, проблеми како да ги запознаат пријателите. Има ученици кои имаат тешкотии во сите предмети, но се добри спортисти, можат да изградат некој модел или да се добри во употреба на компјутер.

Фактот дека учениците со тешкотии во учењето имаат проблеми со учењето во училиштето, не значи дека се ретардирани. Тоа значи дека учат поинаку од другите ученици. Всушност тешкотиите во учењето не значат дека ученикот е ретардиран, дека е мрзлив, не може да учи, и не значи дека ќе биде помалку платен кога ќе биде возрасен.

Учениците со потешкотии во учењето повеќе се жалат на следниве работи:

- никој не им објаснува што се тешкотии во учењето, па трошат многу време на размислување на тоа дека со нив нешто не е во ред;
- во училиштето се чувствуваат збунети за тоа што треба да работат;
- нивните родители, наставници и другите деца често немаат трпение со нив;
- немаат многу пријатели;
- децата често се шегуваат со нив и непријатно се чувствуваат;
- не сакаат да ги нарекуваат ретардирани и глупави (Fisher G., Cummings R., 2008).

DSM-IV (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders 1998*) нарушувањето на учењето го класифицира како нарушување кое за првпат се дијагностифицира во времето на доење, детството или адолесценцијата, а се дели на:

- нарушување на читањето;
- нарушување на математичките способности;
- нарушување на писменото изразување и
- нарушување на учењето на неодредено.

Порано нарушувањето на учењето се дефинирало како нарушување на академските вештини. И биолошките и психолошките фактори се причини за различни потешкотии во учењето. Студиите за близнаци потврдуваат дека тешкотиите во учењето се наследни (според Davison, Neale, 1999). Студиите не истакнуваат дека невролошките проблеми можат да бидат одговорни за тешкотии во учењето. Аутопсијата на мозокот на осум луѓе со развиена дислексија открила микроскопски абнормалности во положбата, бројот и организацијата на неуроните. Аномалиите биле сместени во говорните регии на левата хемисфера. Причината на овие развојни недостатоци останува непозната (Davison, Neale, 1999). Надворешните разлики играат улога во јавувањето на потешкотиите во учењето и се обидуваат да ги објаснат структуралните и хормоналните разлики на машкиот и женскиот мозок. На пример оштетувањето на левата хемисфера предизвикува повеќе говорни недостатоци кај мажите отколку кај жените, затоа што во десната хемисфера жените имаат поголема површина за репрезентација на говор во однос на мажите. Овој наод нè упатува и на тоа дека момчињата се поподложни на тешкотии во учењето. Момчињата за разлика од девојчињата во раното детство повеќе се вклучени во активности кои бараат контрола на грубата моторика. Вештините на контрола на грубата моторика се интегрираат првенствено со сензорна поддршка во визуелниот состав и состав кој одговара за позиционирање на екстремитетите во просторот, доведувајќи до ефикасност на визиомоторичката интеграција во кое мажите се подобри од жените. Се претпоставува дека девојчињата повеќе се ориентирани на контрола на фината моторика (Davison, Neale, 1999).

## **1.2. Интеракциски поим и класификација на тешкотиите во учењето**

Со цел подобрување на положбата на учениците со тешкотии во учењето, во училиштето и училницата и совладувањето на содржините, овој проблем треба да се анализира од повеќе аспекти. Клучни елементи на ова подрачје се: социоемоционална клима во одделението, односот на наставникот кон ученикот,

искористувањето на наставата со цел подобрување на положбата на ученикот со тешкотии во учењето во вид на зацврстување на позицијата на ученикот, применување на интерактивни методи на работа во поширока смисла, како и развивање на меѓусебна поддршка на учениците (Велишек - Брашко О., 2008). Неспорно е наставникот да има раководна улога во наставата и неговите ставови и однесување со учениците да ја одредуваат положбата и улогата на учениците во нивните интерактиви односи, и од него да зависат квалитетите на воспоставените интеракции во одделението. Важен инструмент за успешно поттикнување на наставникот за интеракција во одделението е поставувањето на ученикот од положбата објект во положбата субјект во наставата. Позицијата на ученикот како субјект во наставата ја подразбираме како уважување на психофизичките можности, уважување на индивидуалните способности, овозможување активности на ученикот, поттикнување на слободното изразување на личното мислење, негување на иницијативите на ученикот, уважување на неговите идеи, развивање соработка: ученик- ученик, наставник- ученик, ученик- наставник, меѓусебно разбирање, развивање чувство на сигурност, поттигнување на меѓусебно помагање, негово уважување, развивање и прифаќање на разликите (Bratanić M., 1993).

Во поглед на модерната перспектива на интеракцијата, според Adelman, Taylor (1986) проблемите кај децата со тешкотии во учењето можат да се поделат на три основни типа:

Во првата категорија на проблеми се примарните причини на ученикот. Оваа категорија го вклучува проблемот во учењето, како резултат на културната и економската депривација, недостапност, мултикултурност или некој хроничен стрес во детското опкружување.

Во втората категорија на проблеми се комбинацијата на фактори (реципрочна интеракција). Во оваа група се вклучуваат децата со благи специфични тешкотии во учењето. Меѓу најважните карактеристики на детето, кои влијаат на неговата психосоцијална ситуација и односи со средината е темпераментот и другите карактеристики на личноста, неговиот развој, здравствената состојба, способноста и претходните животни искуства. Темпераментот е важен фактор во процесот на социјализацијата. Детето со својот

темперамент активно влијае на односите и однесувањето на средината кон него. Особините на детето како што се: нивото на активноста, пристапот или повлекувањето во новите ситуации, прифаќањето на новите личности, прилагодувањето на новите околности, основните квалитети на расположението, истрајноста, психичката отпорност, имаат основна биолошка условеност, но во голема мера се и резултат на взаемното делување на биолошките и срединските фактори.

Во третата категорија се оние видови проблеми кои се предизвикани од примарни причини (невролошки нарушувања, развојни или мотивациски проблеми, тешка инвалидност). Тука спаѓаат децата што тешко се воспитуваат (10%). Овие деца често се со нарушено ритмичко физиолошко дејствување (пример: нарушување на ритмот на спиење) тешко учат од искуството, имаат лоша психичка организација, меѓу нив има многу хиперактивни деца, тешко се адаптираат, кај нив претежно преовладува лошо расположение. За овие деца животот е напорен, тешко ги совладуваат обичните животни задачи, доживуваат често негодување или казни од повозрасните. Кај овие деца често се јавуваат психосоцијални потешкотии, понекогаш и во нормални животни услови.

Психосоцијалното нарушување за детето значи: душевно страдање (страв, жалост...), лошо физичко чувство или растројство на телесните функции кои произлегуваат од душевните потешкотии (психосоматски симптоми), кочење или исклучување на развојот (пречки на детето во интелектуалниот развој поради животот во средина без потребни развојни мотивации), посебни социјални притисоци или социјални ограничувања со влошување на квалитетот на животот на детето (на пример: притисоци на родителите врз детето поради училишниот неуспех, хиперактивност, исклучување од страна на врсниците), штетно дејствување (агресивност, деструктивност...) (Кос А., 2005).

Постојат **заштитни и ризични** фактори на психосоцијалниот развој на детето. Заштитните фактори можат да бидат во самото дете, во неговото семејство, во пошироката средина, во религијата, во идеологијата.

Во училиштето како заштитни фактори и добра интеракција делуваат:

- добар наставник;
- добар контакт со наставникот;
- добри односи со врсниците, добра положба во одделенската заедница;
- добра психосоцијална клима во одделението;
- можност за изразување, самопотврдување, активна улога во одделнските случувања и процеси;
- различни активности во кое детето се вклучува – спортски, културни;
  
- посебни форми на работа со децата (работилници, работа во групи, изведбени активности);
- помош на родителите од страна на наставниците и стручните соработници (Richman N., 1993).

Активностите во кои ќе биде вклучено детето мора да бидат такви што детето добро ќе се чувствува, ќе ја најде својата социјална улога и ќе му овозможат задоволство и можност за постигнување на некој успех.

Светската здравствена организација изработи посебна листа на психосоцијални **ризични фактори** во детството и адолесценцијата. Истата ги вклучува следните групи на ризични фактори:

- абнормални односи во семејството (конфликти во семејството, полова злоупотреба, физичко и емоционално малтретирање, недостаток на топлина во односите родител - дете);
- душевно растројство, девијантност или инвалидност во семејството на детето (алкохолизам, дрога, дисоцијалност, ментална болест, тешка инвалидност на родителите, браката, сестрите...);
- слаба или неадекватна комуникација во семејството;
- неадекватни воспитни пристапи (занемарување, големи притисоци од страна на родителите);
- абнормална животна средина (институциска средина, девијантни околности во семејството);

- акутни живонти настани (трауматски животни искуства, губење на значајна личност) кои имаат за последица губење на самодовербата;
- општествени стресови (голема сиромаштија, дискриминација, миграција);
- хронични интерперсонални стресови поврзани со училиштето (прогонување од страна на врсниците, од наставниците...) (Kos A., 2007).



### 1.3. Општи и специфични тешкотии во учењето

Училиштата лесно ја разбираат потребата да ги исполнат условите за вклучување на децата со посебни образовни потреби во редовните училишта кои имаат видливи проблеми – ученици со сензорни нарушувања или телесни оштетувања, но помалку имаат разбирање за исполнување на условите за учениците кои имаат „невидливи нарушувања“, пример, проблеми во учењето. „Проблемите во учењето се распоредени од лесни, умерени до тешки, од краткотрајни до доживотни, затоа мораме да имаме разновидни форми на помош и за децата кои имаат проблеми во учењето. Децата со проблеми во учењето меѓусебно се разликуваат – различни деца имаат различни видови на проблеми во учењето поради различни причини (Kavkler M., 2003).

Проблемите во учењето се поделени на општи и специфични.

Деца со општи проблеми во учењето се оние кои учат бавно и имаат проблеми при усвојувањето на знаења и вештини од повеќето предмети.

Деца со посебни проблеми во учењето се оние кои се помалку успешни при усвојувањето на знаења и вештини од одделни подрачја на учењето (читање, пишување, математички операции) или одделни предмети (стански јазик) (Dockrell i McShane, 1993).

Современите класификации ги земаат предвид и разните специфики на одделни фактори што се обусловени од настанокот на проблемот и меѓусебното дејствување, со што децата со општи проблеми во учењето ги делиме на три групи:

- Првата група ги вклучува децата кај кои причините на проблемот во учењето се во средината (нестимулативна средина, сиромаштија, нередовно учење).
- Втората група ги вклучува децата кај кои проблемите во учењето ги предизвикуваат мешаните надворешни и внатрешни фактори (хиперактивно дете).
- Третата група ги вклучува учениците кај кои проблемите во учењето ги предизвикува поединецот (пример посебни проблеми во математиката) (Kavkler, M. 2003).

### 1.3.1. Основни тешкотии во учењето

Основните тешкотии во учењето се типични за хетерогените групи на ученици кои имаат проблеми при усвојувањето на знаења и вештини од еден или повеќе предмети или имаат емоционални проблеми. Кај сите деца е потребно да се земат предвид нивните посебни образовни потреби (Nasen, 1999). Учениците со тешкотии во учењето се делат во неколку подгрупи, кои, со оглед на честата комбинација на проблемите и ефектите на интеракција, не можат да бидат остро одвоени. Во оваа подгрупа спаѓаат:

- умерените и специфичните проблеми;
- тешкотиите во учењето поради хиперактивност;
- тешкотиите во учењето поради заостанување на општиот развој;
- тешкотиите во учењето поради слаби самостојни развиени вештини;
- тешкотиите во учењето поради недостаток на мотивација за учење;
- емоционалните проблеми;
- тешкотиите во учењето поради други јазични и социокултурни различности;
- тешкотиите во учењето поради социоекономски проблеми (Magajna L., 2008).

### 1.3.2. Специфични тешкотии во учењето

Специфичните тешкотии во учењето претставуваат една засебна група на развојни нарушувања, воедно претставуваат и широк поим кој опфаќа многу можни симптоми и причини.

„За разлика од другите оштетувања, специфичните тешкотии во учењето се претставуваат како скриен инвалидитет. Ова нарушување влијае на човековата способност да интерпретира она што го слуша или гледа или да ги поврзува информациите од различни делови на мозокот. Ова ограничување може да се манифестира на многу начини како специфични пречки во говорот и пишувањето, координацијата, самоконтролата или вниманието, со што влијае и на постигнувањата во училиштата“ (Голубовиќ Ш., 2004). Она што е заедничко за сите е тоа што пречките мора да бидат јасно изразени.

Општи знаци кои нè упатуваат на специфични тешкотии во учењето се:

- нормална или потпросечна интелигенција;
- нескладност на интелигенцијата и постигнувањата;
- заостанување во постигнувањата во специфичните подрачја;
- пречки во вниманието;
- слаба моторна координација;
- перцептивни пречки (пример искривување на гласови, букви, зборови или бројки);
- тешкотии во просторната ориентација;
- тешкотии со мотивацијата и поведението;
- специфични пречки на помнење и говор;
- неразвиени вештини на учење (Vidović и сор. 2003).

Приближно 3-5% ученици со нормална интелигенција имаат специфични тешкотии во учењето. Благите специфични тешкотии во учењето имаат 7-10 % од редовните ученици (Kos A., 2005). „Околу 10% од учениците имаат тешкотии во училиштето, поради одредени развојни отстапувања - специфични развојни

дефицити во една од областите кои се важни за учење. Со соодветни приоди може барем делумно да се ублажат. Специфичните тешкотии во учењето се резултат на развојните отстапувања, дефицити, нарушувања“ (Žerdin T., 2003). Бројот на такви деца не е мал. Податоците велат околу 2 до 10% (Snyder, 1984; Leonard, 1998), а некои дури 10-30% (Nichy според Lenček M., и сор. 2007). Но не е мал и бројот на несогласувањата на експертите за тешкотиите кои го утврдуваат квантитетот и квалитетот на заедничките карактеристики, од што е условена дополнителната работа за сите експерти кои се занимаваат со третирање на овие проблеми кај децата. Децата со тешкотии во учењето можат да постигнат извонредни резултати, но само со примена на откривање, адекватна помош и терапевтска поддршка за нивниот академски прогрес. Резултатите на некои истражувања спроведени во Република Хрватска (Kuvač и Vancaš, 2003) покажуваат дека, за жал, постои висок степен на непознавање на некои форми на специфични тешкотии во учењето од страна на наставниците, според тоа и несоодветна примена на методите и постапките во наставниот процес. Наставниците во редовните училишта често се соочуваат со ученици кои имаат проблеми во учењето.

Под поимот специфични тешкотии во учењето подразбираме една хетерогена група на недостаток кои задоцнуваат во развојот или имаат проблеми во следните подрачја: внимание, меморија, размислување, координација, комуникација, читање, пишување, краснопис, математички операции, социјално-емоционални компетентности и матурација. Поимот специфични тешкотии во учењето долго е присутен како во истражувањата така и непосредно во воспитно-образовната работа. Специфични тешкотии во учењето може да бидат: специфични дефицити на звукот и визуелните процеси кои ја причинуваат дислексијата, правописните проблеми (дисортографијата) и другите проблеми поврзани со учење во областа на јазикот, дисграфијата, математиката, планирањето и спроведувањето на практичните активности (диспраксијата ) како и социјалните вештини. Дефицитите влијаат на индивидуалната способност во толкување на откриената и интегрираната информација, а со тоа го отежнува и учењето на образовните вештини (дислексија, дискалкулија, дисграфија).

Според Kavale и Forness, 1995, специфичните тешкотии во учењето имаат некои заеднички својства:

- Се работи за тешкотии или растројства во еден или повеќе процеси во нервниот состав кои се однесуваат на психолошките процеси вклучени во примањето, разбирањето и користењето на концептот низ вербален код или невербално значење.
- Настаните се видливи во една или повеќе области: внимание, перцепција, процесирање, меморија, комуникација, читање, пишување, аритметика, координација, социјална компетентност, емоционална зрелост.
- Исклучени се проблемите во учењето кои се главно резултат на видот, слухот, моторните или емоционалните тешкотии, културните или социјалната депривација (Lenček M., и сор. 2007).

Во описот на децата и лицата со специфични тешкотии во учењето се и други општи и исклучително важни карактеристики:

- просечна и натпросечна интелигенција;
- невролошки недостаток кој условува отсуство на процесот на обработка;
- диспаратет на постигнувањата и способностите во една или во повеќе области (Lenček M., и сор., 2007).

### 1.3.2.1. Дислексија

Зборот дислексија потекнува од грчките зборови "dys" што значи слаб, лош, несоодветен, и зборот "lexsis" (јазик, збор). Поимот за дислексијата прв го употребил германскиот невролог R.Berlin во 1872 (според грчкиот збор „dys" – тешкотии и "lexsis" јазик, збор). Многу лекари оттогаш се занимаваат со проучување на дислексијата. Освен лекарите за оваа проблематика појавија интерес и психолозите, логопедите, а донекаде и учителите.

**Дислексија**, според дефиницијата на Orton Dyslexia Society (сега *The International Dyslexia Association – IDA*, најстара американска невладина организација која се занимава со дислексија, основана во 1949 година) е јазично

втемелено нарушување со конституционално потекло што се карактеризира со тешкотии во кодирањето на индивидуалните зборови, кое обично се одразува во недоволна способност на фонолошката обработка. Дислексијата се манифестира со различни тешкотии во различни форми на јазикот, најчесто вклучувајќи проблеми со читањето и сериозни проблеми во стекнувањето вештини за пишување (Orton Dyslexia Society Research Committee, 1996 според Galić Jušić I., 2004) .

**Дислексијата** е растројство во совладувањето на читањето и покрај постоењето на нормална интелигенција, добар вид и слух, систематска обука, адекватна мотивација и други поволни едукативни психолошки и социјални услови. Дислексијата претставува значителен расчекор помеѓу реалното (сегашното) и очекуваното ниво на читањето во однос на менталната возраст (Голубовиќ С., 1998, 2000). Да се дијагностицира дете како дислексично, коефициентот на интелигенција (IQ) мора да биде 90 или повеќе, способностите на читањето мора да бидат под очекуваното ниво за неговата возраст и нивото на интелигенцијата (барем осумнаесет месеци под неговата вистинска возраст), додека животните и работните услови дома и во училиште мора да исполнат одредени минимални услови.

Во медицинската класификација на болести на DSM IV дислексијата е дефинирана како растројство во читањето, за кое денес општо прифатен збор е - дислексија. Според оваа класификација важни карактеристики на растројството во читањето се незадоволителните постигања на ниво на читањето (точноста во читањето, брзината и разбирањето на мерните индивидуализирани и стандардизирани тестови.), што се многу пониски отколку што се очекува, со оглед на хронолошката возраст на лицето, мерната интелигенција и образование на соодветната возраст. Грешките во читањето значително влијаат на достигнатиот степен на академско ниво или секојдневните активности, во кое се бараат вештини во читањето.

Британската асоцијација за дислексија, дислексијата ја дефинира како специфични тешкотии во учењето, со конституционално потекло, присутни во една или во повеќе аспекти - читање, пишување и пишаниот јазик, кои можат да бидат поврзани со тешкотии во многу области, поврзани со употреба на напишан

код (азбучен, нумеричен и музички запис), иако до извесен степен често допира врз оралниот јазик (British Dyslexia Association, 1989 според Galić Jušić I., 2004).

Во поголемиот број земји дел од експертите зборуваат или за „тешкотии во учењето“ (Бугарија, Унгарија, Индија, Англија ...) или за „попреченост во учењето“, како во Канада . Во Кина дислексијата е дефинирана како „тешкотии во читањето“, каде идеите и прифаќањето на истата се на самиот почеток, додека во земјите како што се Австрија, Хрватска, Грција, Хонг Конг, дислексијата се дефинира како „специфични тешкотии во читањето, пишувањето и правописот“ (Čavlek T., Tičinović A., 2007). Особено важно е да се одвојат повеќејазичните земји како Филипини, Луксембург, Индија, Кенија итн., каде поради задолжителното учење на многу јазици во училиштата имаат специфични тешкотии при откривањето на дислексијата кај младите. Но, овие земји, бидејќи англискиот јазик е задолжителен, имаат подобар пристап кон решавање на дислексијата за англискиот јазик. Додека во некои арапски држави како Египет, кој има три задолжителни арапски јазици, учењето го прави многу потешко (Čavlek T., Tičinović A. 2007).

Освен САД, Британија, Полска, Унгарија и Израел, кои наведуваат податоци за следење на дислексијата пред педесет и повеќе години, во повеќето земји, само во последните десет години, дислексијата беше призната како вистинска тешкотија, а не проблем. Дури 30 од 46 земји, наведуваат дека дури од 2000 година проблемот го доби вистинското значење, во смисла на создавање на организација, на курсеви за наставниците, родителите за соодветен пристап на децата со дислексија. Денеска во Аргентина, Филипини и Нов Зеланд имаат ограничени познавања за дислексијата, заради тоа што не е официјално призната, ниту од Министерството за образование ниту од психолозите, додека Велика Британија, САД и Канада имаат големо искуство со дислексијата. Сепак поголемиот број на земји се во една златна средина. Нив ги карактеризира работата на експертите – логопедите. Бројот на експертите е релативно доволен: еден логопед работи во три училишта (Smythe, J., Everatt, R., Salter според Čavlek T., Tičinović A. 2003).

Дислексијата се опишува како трајно нарушување на пишаниот јазик, во совладувањето на читањето, пишувањето, дел и од математичките операции,

поради неможноста правилно да се декодираат пишаните симболи на јазикот, да се автоматизираат менталните акции кои се темел на декодирањето, со што битно се нарушува прецизноста и брзината на читањето и доброто разбирање на прочитаното (Galić Jušić, I.2004) .

Општи симптоми на дислексијата кај возрасните се:

- расчекор помеѓу општите способности и јазичните вештини;
- варирање на нивоата на работа - „добри“ и „лоши“ денови (конфузија, тешкотии во организацијата на работата и слободното време);
- слаба и краткотрајна работна меморија;
- недоволна прецизност во просторот и времето (лево - десно, исток – запад...);
- тешкотии во секвенционирањето (по азбучен ред, месеци во годината, табели, листа на инструкции, родендени...);
- проблеми во меморијата на времето, „губењето“ време;
- тешкотии во воочување на римата;
- тешкотија во сфаќањето на хумор изразен со зборови;
- тешкотии во конверзацијата – му треба време за процесирање во изнаоѓање на вистинскиот израз;
- тешкотии во координацијата на просторот, времето и настаните;
- неправилна (главно лоша) слика за себе (јас сум мрзлив, недоволно внимателен) ( Davis, Braun, 2001).

### **Симптоми поврзани со учењето и едукацијата**

- бавни и несигурни во читањето;
- тешкотија во разбирањето на прочитаното, а со тоа и донесување на заклучоци;
- проблеми во декодирање на новите научни зборови, терминологијата, фактите;
- брзо заборавање на наученото;
- тешко да се најде нешто во книгата што веќе е научено –правено;
- сиромашна стратегија за хранење на информациите во долгорочната меморија;



- тешкотии во брзото пишување (фаќањето белешки);
- не може да слуша и да пишува во исто време;
- тешкотии во самостојното пишување;
- тешкотии во организирањето на учење, проекти, база на податоци;
- проблеми со ракописот (неуредност, нечитливост);
- можни „вртења“ кога го употребува калкулаторот;
- тешкотии во генерализирање и примена на новите правила;
- проблеми при работа во средина полна со бучава или други стимулации;
- потреба да му се кажат информациите неколкупати;
- поради бавното читање и сиромашното разбирање секогаш се крути во времето;
- обично имаат тешкотии во учењето странски јазици (Davis, Braun, 2001).

Повеќето земји кои во последните пет години почнаа да го следат проблемот на дислексијата кај учениците, покажуваат податоци на присутност на дислексијата 3-4%. Додека оние кои повеќе децении ја следат оваа проблематика ги наведуваат следните податоци: Израел - 8%, САД и Велика Британија - 10%, а Канада - 14%. Во Хрватска - 8,5% од децата се со тешкотии во учењето (Šarac S., i sor. 2001). Во студијата во која се проучува проблемот на дислексијата, (Станковиќ - Ђорђевиќ М., 2004) се наведува дека 5–10% деца од словенското говорно подрачје има дислексија на одреден степен, додека во земјите на англиското говорно подрачје процентот е поголем, дури од 15 до 30% што се објаснува со разликата помеѓу изговорот и правописот, додека во Кина и Јапонија процентот на дислексијата е значајно понизок, под 1% поради нивното пиктографско писмо, при што зборот како сликовен цртеж не бара процес на анализа.

Според Fisher и Cummings (2008) од седумте видови на тешкотии во учењето се и тешкотиите во читањето. Читањето им е многу потешко во однос на другите деца. Можат да имаат тешкотии во изучувањето на абecedата или при изговорот на зборовите. Понекогаш им се чини дека буквите и зборовите им се преместуваат. Често ги прескокнуваат редовите или ќе ги прочитаат неколкупати. Овие деца имаат добри идеи, но не можат да пронајдат адекватни зборови за да им

ги објаснат на другите лица своите мислења. Можат да зборуваат споро, но можат да произведуваат правилни гласови. Тие слушаат додека другите зборуваат, но другите лица мислат дека не слушаат. Интересен е примерот на Сингапур, каде што поранешниот премиер признал дека имал дислексија и донирал значителна сума пари, а која информација била добро пропратена од медиумите, со што предрасудите за дислексијата станале многу помали.

Во зависност од клиничката слика, видовите грешки кои се јавуваат кај децата со дислексија се:

- неможноста на помнење букви;
- неможноста на поврзување на печатните и ракописните букви;
- недоволното познавање на големите букви;
- неспособноста за точна идентификација на буквите кои се слични по форма;
- неможноста да се поврзат буквите континуирани во низа ;
- честа замена на самогласките во рамките на зборовите;
- застој пред почетокот на зборот ;
- повторување на првата буква еднаш или неколкупати;
- прекинување на повеќесложните зборови;
- читање збор по збор;
- непочитување на ортографските правописни знаци (запирки, точки...) ;
- прескокнување на редови;
- погрешно разбирање на текстот;
- апсолутна неможност да се разберат прочитаните зборови или текст;
- неправилно дишење за време на читањето;
- постојани прекини поради паузи за проток на воздух при читање подолги текстови (Голубовиќ, 1998, 2000).

Biglmaier (1960) според Голубовиќ С. (2003), извршил категоризација на грешките во читањето. Тоа се: заменување на самогласки, согласки, додавање или испуштање букви, заменување на зборови, повторување на одделни зборови, додавање зборови, испуштање на цели зборови кои детето не може да ги прочита без помош на испитувачот.

Категории на грешки во читањето според Schenk-Danzinger, L. 1975, се: заменување на буквите во хоризонтален правец (b-d, q-p, -i-e-e-i,); заменување на буквите во вертикален правец (a-e, q-d, u-n, t-f, l-j); заменување на други букви (a-o, m-n, r-l) испуштање на букви (во или на крајот на зборовите изоставена една буква), додавање буква (некаде и во зборовите), погодување (сосема погрешно прочитани зборови во кои две или повеќе букви се заменуваат со други); значајни промени во текстот (само во читањето на приказната), (грешки се случуваат кога детето сосема го менува зборот, но тоа одговара по смисла на текстот кој го чита).

Во книгата „Дар дислексије“ авторите Davis и Braun (2001) се задржуваат на специфичните тешкотии поврзани со читањето, а кои се:

- тешкотии во поврзување на графемата со фонемата (буква - глас);
- тешкотии во поврзување на гласовите и буквите во зборови;
- структурни грешки – преместени или вметнати букви (врата-трава, нови-вино);
- замена на графички слични букви (b-d, b-p, m-n, n-u, a-e, s-z, š-ž, добро-бодро, бебенце - дебенце, биле-пиле, нема-мене);
- замена на фонетски слични букви (d-t, g-k, b-p, z-s, држи-тржи, брати-прати, клупа - глупа);
- замена на слогови (он-но, еј-је, ми-им, до-од);
- замена на зборови – погодување (мрачни-мачки, добар-бодар);
- додавање на букви и слогови (брада-барада, млеко - мелеко, брод-бород);
- повторување на делови од зборот (насмеани -ани, цвеќиња - иња);
- тешкотии во следење на бројот или низата од букви;
- тешкотии во читањето на секвенци (горе-долу, лево -десно);
- испуштање на зборови и цели редови;
- читање на еден збор на погрешен начин.

### **Неспецифични тешкотии поврзани со читањето**

(можат да ги имаат и децата кои немаат дислексија)

- забавеност, различни блокови и паузи;

- нарушувања на **ритамот** и смислата на прочитаното;
- нејасна, површна артикулација;
- читање напамет и по веројатност;
- слабо разбирање на прочитаното.

### **Специфични тешкотии поврзани со пишувањето**

- тешкотии во поврзувањето на фонемите со графемите;
- замена на сличните графеме и фонеме;
- напредно „огледало“ во пишување букви или броеви;
- структурни грешки (вметнување, додавање, преместување);
- испуштање на букви, делови на зборови или зборови;
- тешкотии во пишувањето на низа.

### **Неспецифични тешкотии во пишувањето**

(често ги имаат и децата без дислексија)

- забавеност, неуредност во работата, слаба читливост на ракописот;
- тешкотии во употребата на правописот и граматичките правила;
- нарушено чувство за синтаксата.

Во прилог на симптоми поврзани со читањето и пишувањето, луѓето со дислексија често имаат тешкотии во учењето математика.

Клучни показатели на дисклексичното дете се:

- тешкотии во поврзување на буквите и гласовите;
- замена на сличните букви при читање (b - d; p - b; u - n)
- неизговарање на букви на крајот на зборовите;
- додавање на букви кои не постојат во зборот;
- погодување на зборови ( Vidović i sor., 2003) .

### 1.3.2.2. Дисграфија

Некои деца се мачат со пишувањето. Имаат многу идеи во главата и сакаат да зборуваат за нив, но имаат тешкотии во пишување на хартија. „Правилната употреба на граматиката за нив претставува напор како и правописот, затоа што ги заменуваат буквите“ (Fisher G. и Cummings Rh., 2008). Дисграфијата е стабилна неспособност на детето за совладување на вештините за пишување, што се манифестира во многубројни, трајни и типични грешки. Потешкотиите, грешките не се поврзани со непознавањето на правописот, и постојано се застапени, и покрај доволниот степен на интелектуален развој и говор, нормалната состојба на сетилата за слух, визијата и редовното образование.

Во многу случаи дислексијата и дисграфијата во детството се истовремени, во единство. Меѓутоа, во многу случаи, одредени тешкотии во писмена форма се одвоени. Таквото дете може да има тешкотии во читањето само на почетокот на школувањето, а сериозните тешкотии во пишувањето остануваат многу подолго, кога читањето веќе успешно е совладано. Статистичките истражувања покажуваат дека нарушувањата во пишувањето на учениците во четврто, петто и шесто одделение се 2-3 пати почести од нарушувањата во читањето (DSM-IV 1994, според Galić - Jušić, I.2004).

Дисграфијата според Volkovoj L. и Sahovskoj (2002) е делумно специфично растројство на процесот на пишување. Дисграфијата е растројство во совладувањето на пишувањето или во стекнувањето на вештини за пишување, и покрај постоење на нормална интелигенција, добар вид и слух, соодветно образование и социјални услови. Бојанин С. (1985) дисграфијата ја дефинира како секој нарушен или недограден ракопис. Нарушен ракопис е оној што не се спроведува во рамките на јасна форма на графомоторната целина, каде графемите се деформирани и нечитливи.

Токарева А. според Голубовиќ С. (2003) издвојува три вида на дисграфија : акустичка, оптичка и моторна.

Во *акустичката дисграфија* се забележани недиференцирана акустична перцепција, неразвиена гласовна анализа и синтеза, замена и испуштање на букви

кои означуваат глас, кои се слични по местото на артикулацијата и звучност, како одраз на неправилната репродукција на гласот во писмена форма.

**Оптичката дисграфија** е резултат на нестабилноста на визуелните впечатоци и претстави. Одделни букви не се препознаваат и не се поврзани со одредени гласови. Во различни ситуации, буквите се толкуваат на различни начини, поради што доаѓа до неправилна визуелна перцепција и се заменуваат во писмена форма. Обично се заменуваат следниве кирилични и латинични букви: *м-л, ш-и, б-д, н-м, ч-к*.

**Моторната дисграфија** се карактеризира со тешкотии во движењето на рацете за време на пишувањето. Дисграфијата ја препознаваме кога има:

- постојано повторување на одредени грешки;
- одредени грешки на писмената форма;
- грешки на ниво на букви и слогови;
- грешки на ниво на зборови;
- грешки на ниво на реченица.

Секој тип на грешка укажува дека кај детето недоволно се формирани одредени вештини.

Што треба да знае и разбира едно дете за да може да чита и пишува?

**БУКВИ, ГЛАС, ЗБОР, РЕЧЕНИЦА, АНАЛИЗА И СИНТЕЗА**

Овие се основни поими кои спаѓат во речникот на наставникот за прво одделение. Детето сите овие изрази нема да ги употреби, но сепак треба да биде свесен за нивните значења. Кои сознанија за нас притоа се потребни.

**ПРВО СОЗНАНИЕ:** Од книгата се чита - се чита на стандарден јазик.

**ВТОРО СОЗНАНИЕ:** Зборот покрај сликата има свое значење.

**ТРЕТО СОЗНАНИЕ:** Секоја буква има свое име. Учењето на буквите е поврзано со училиштето.

**ЧЕТВРТО СОЗНАНИЕ:** Секоја буква има своја форма, при што е важна ориентацијата.

**ПЕТТО СОЗНАНИЕ:** Зборовите сами по себе нешто значат или се составен дел на некоја поширока структура.

ШЕСТО СОЗНАНИЕ: Секој изговорен збор можеме, исто така, да го напишаме.

СЕДМО СОЗНАНИЕ: Реченицата носи одредена порака.

ОСМО СОЗНАНИЕ: Секоја изречена мисла може, исто така, да се напише.

ДЕВЕТТО СОЗНАНИЕ: Буквите кои исто така се напишани одвоено (големи печатни букви) и секоја од нив има свое име, можат да се поврзат и изговорот во една целина.

ДЕСЕТТО СОЗНАНИЕ: Зборовите кои ги изговараме како целина се составени од гласови и можно е да се разделат, расчленуваат, анализираат (Žerdin T., 2005).

Пишувањето кај децата е помалку сакано од читањето. Освен психичкиот напор, пишувањето предизвикува и физички напор. Невештото и напнатото дете при пишувањето многу брзо се уморува.

Вежбите по графомоторика се потребни затоа што детето ја раздвижува раката и така ќе научи да го држи правилно моливот - не премногу нежно и не многу цврсто, важно е детето да избере прав агол за држење на моливот, а неговите движења да бидат опуштени.

**Рака, молив и тетратка** – Моливот е наједноставното средство за пишување. Детето моливот го држи со лесен стисок на палецот и кажипрстот. Моливот е потпрен на средниот прст. Листот, односно тетратката кај десничарите е завртена малку налево, а кај левучарите надесно. Детето мора секој ден да вежба пишување во училиштето. Исто така се препорачува пишувањето да биде составен дел на неговите домашни задачи. Децата кои имаат проблеми со пишувањето имаат голем отпор кон вежбите за пишување, затоа вежбите треба да бидат дозирани во однос на потребите на детето. Тие треба да бидат кратки, но мора да бидат редовни, секојдневни. Вежбите мора да ги содржат следните елементи:

**Развивање на графомоторните способности.** Тука спаѓаат: правилно држење на моливот, правилно држење на телото и рацете. Движењата мора да бидат доста големи и опуштени, детето треба да влече различни основни црти и потези и елементи на букви на хартија од поголем формат. Добро е детето да биде ориентирано на наблудување на различностите кај буквите; исто така можат и сами

да ги групират според нивните сличности. Критериумите на групирање можат да бидат различни: со рамни и кружни потези.

Детето мора добро да знае и да разбира како се пишуваат буквите, не само нивната конечна форма, туку какви се потезите при пишување на одделни букви. Често се случува децата да знаат како изгледа некоја буква, но не знаат како да ја напишат нејзината форма.

**Автоматизираното читање и пишување** е основна цел која се постигнува со постојани вежби. Не можеме да говориме во ниту еден случај за автоматизација на пишувањето, сè додека детето размислува за буквите и гласовите, додека се мачи со тоа како некој глас да го напише или не може да се сети како одредената буква изгледа, односно како таа буква се пишува, додека мора да размислува помеѓу две букви и два гласа. Повеќето деца читањето и пишувањето го автоматизираат во второто одделение од основното училиште.

Приближно 25% од учениците бавно напредуваат. Некои поради тоа што новите нешта ги разбираат побавно или имаат тешкотии во совладувањето на вештините за читање и пишување. Повеќето проблеми кои траат подолго кај некои ученици се однесуваат на самиот јазик. Тоа е кога децата не го разбираат она што го читаат и не знаат да го напишат она што го изговараат или што го мислат (Žerdin T., 2005).

#### **Пречки во процесот на описменување**

- Тешко учат да поврзуваат.
- Полека и со напор читаат.
- Зборовите не знаат да ги раздвојуваат на гласови.
- Додека читаат и пишуваат прават многу грешки.
- Ги заменуваат буквите и гласовите, особено оние меѓусебно слични, било визуелно или аудитивно (Žerdin T. 2005).

Вежбите за препишување имаат позитивен ефект врз развојот на вештините за читање и пишување. Учениците со тешкотии во визуелно-моторните координации доста тешко и слабо препишуваат. Се губат помеѓу редовите и зборовите, испуштаат букви, зборови, редови или ги удвојуваат. Децата често препишуваат така што, всушност, пресликуваат одделни знакови. За наставниците



самото препишување им се чини доста едноставно, па така децата ги препуштаат на нивната снаодливост. Повеќето деца брзо наоѓаат некоја ефикасна стратегија.

### 1.3.2.3. Дискалкулија

Многу деца со потешкотии во учењето математика имаат тешкотии со броевите. Математичките проблеми им се тешки. Не разбираат што значат броевите или симболите. Можат да имаат проблеми со памтењето на математичките факти или редоследот на броевите (Fisher G. и Cummings, 2008).

Децата со тешкотии ја совладуваат обуката по математика. Читаат, зборуваат и пишуваат добро. Овие деца обично заостануваат во градењето на синтеза. На пример бројот 102 го пишуваат 1002, 115 како 10015 (Čordić A., Vojanin S., 1997).

Под специфични тешкотии во математиката подразбираме:

- несовпаѓање помеѓу интелектуалната способност, успехот во училиштето и нагласените тешкотии во математиката;
- нагласени тешкотии во учењето во споредба со своите врсници;
- постојаност на тешкотиите во учењето (без разлика на сите можни ангажирања во училиштето, на детските напори и помошта на детето дома);
- комплексност на тешкотиите (во образованието, организацијата, моторните и социјалните области) (Haskell, 2000).

DSM-IV- дискалкулијата ја дефинира врз основа на три критериуми:

**Критериум А:** Математичките способности (мерни индивидуални соодветни стандардизирани тестови за математичките операции и размислување), се значително пониски отколку што се очекува во сооднос на календарската возраст, измерената интелигенција и образованието соодветно за возраста.

**Критериум Б:** Тешкотиите во математичките способности значително влијаат на достигнувањето на академско ниво, или во секојдневните активности во кои се потребни математички вештини. Ако постои сензорен дефицит, тешкотиите со математичките способности се значително поголеми од оние кои обично се јавуваат со таков дефицит.

**Критериум В:** Многу различни вештини може да бидат оштетени во растројствата на математичките способности, вклучувајќи ги и „лингвистичките“ вештини (на пример, разбирање или именување на математичките концепти, операции или концептни активности, и претворање на писмено дадените проблеми во математичките симболи), „перцептуални“ вештини ( препознавање и читање на нумерички симболи или аритметички знаци и класификации на објектите во групата), вештини на „внимание“ (точно препишување на броевите или карактерите) ( Butterworth В., 2002).

Постојат пет критични фактори кои влијаат на учењето математика:

- нивото на когнитивното функционирање на учениците;
- индивидуалниот стил на учење математика;
- формирањето на предматематички и помошни вештини;
- развиеноста на математичкиот јазик и степенот на усвојување на математичките концепти од конкретни кон апстрактни (Galić-Jušić, 2004).

Од вкупниот број на деца со специфични тешкотии во учењето, околу 6% се со проблеми во учењето на математиката (Kendall P. C. 2000).

Улогата на наследството во етиопатогенезата на дискалкулијата кај децата (Kosc L., 1974) била испитувана со користење модел на студии на близнаци. Аларкон и соработниците (1997) пронашле дека 58% од еднојајчените и 39% двојајчените близнаци имаат развојна дискалкулија. Shalev и сор. ( 2001) покажаа дека имаат дискалкулија половина од вкупниот број на браќа и сестри на децата кои имаат дискалкулија.

Треба да се разликуваат вистинската дискалкулија и причините на другите тешкотии во учењето математика кај децата. Дискалкулијата има невролошка причина. Одредени системи и компоненти на мозокот кои се анатомски и

психолошки директно одговорни за математичките способности, созреваат бавно или променето. Меѓутоа, постојат и многу други причини, поради кои некои деца имаат сериозни тешкотии во учењето математика: незадоволителното ниво на когнитивно функционирање, неразвиеноста на базичните предматематички вештини, посебните јазични тешкотии во читањето и пишувањето, некомпатибилноста на стиловите на наставата и учењето, емотивната состојба на детето.

Меѓутоа, постојат индикации дека околу 25% од луѓето со нормална или дури и со натпросечна когнитивна интелигенција, имаат недоволно развиено математичко мислење. Постојат групи на деца, кај кои можеме да очекуваме повеќе тешкотии во учењето на некои области од математиката. Тоа се пред сè деца со посебни тешкотии во читањето - дислексичари. Околу 75% од учениците со умерена и тешка дислексија имаат сериозни тешкотии во математиката, но воочено е и нешто друго. Всушност, околу 10% од децата со дислексија покажуваат и посебен математички талент.

Втората група на деца кај кои можеме да очекуваме постоење на проблеми во математиката, се оние со перцептивно-моторни нарушувања, поради што имаат лоша координација и организација на движењата помеѓу очите и рацете, визуелната перцепција и ориентација во просторот. Овие деца имаат најмногу проблеми во геометријата.

Третата група на деца кои може да имаат тешкотии во математиката, се оние со посебни јазични потешкотии. Математиката е еден вид јазик, кој има свој специфичен речник и граматика. Ако детето има тешкотии во разбирањето на лексичките и граматичките конструкции, тогаш детето нема да биде во можност да ги следи објаснувањата на наставниците. Разговорот во наставата по математика не го вклучува само јазикот на зборовите, туку и јазикот на претставите и симболите (Leinhard G. 1987).

Четвртата група на деца со дисграфија или специфични тешкотии во совладувањето на вештините во писмена форма се оние кои имаат тешкотии во перцепирањето на делови во однос на целината. Исто така можат да имаат

тешкотии во усвојувањето на моторичките форми на буквите, бројките и други симболи.

Ученикот има потреба за помош во математиката кога има:

- големи тешкотии во броењето, сметањето, решавањето на аритметичките проблеми, додека е успешен кога вербално се изразува, чита, пишува;
- добра меморија за зборовите, но слаба за броевите (читање, форма на броевите);
- тешкотии во ориентација на времето (задоцнува, не го детерминира добро времето, не го памти датумот);
- тешкотии во просторната ориентација (пат, училница, начин на работа, правила...);
- лоша долгорочна меморија (ја научува лекцијата, но брзо ја заборава);
- сиромашен развој на основни аритметички познавања (прebroјување, собирање, множење, делење итн.);
- ниска способност за презентирање на количествата на симболите;
- тешкотии во совладувањето на концептите и аритметичките операции;
- ниска организациска способност;
- тешкотии во мерењето на времето, должината, парите итн.;
- ниска способност за верификација на точноста за решенијата и барање на нови стратегии за решавање на математичките проблеми;
- тешкотии во совладувањето на стратегиите за игри (шах, видеоигри, карти, не лути се човече и др.) (Reid G.,Kavkler M., 2007).

Дискалкуличното дете се разликува по тоа што прави многу необични грешки:

- Заменува еден број со некој друг.
- Повторува ист број или работи повеќепати како да се "заглавил".
- Многу бавно, дури и во основното пресметување, лошо памти броеви во низа и аритметички факти.
- Запишува броеви во меѓусебна несоодветна позиција, ја нарушува насоката на решавање.

- Визуелно неправилно ги препознава компјутерските симболи и бројки.
- Не може да памти и следи алгоритам за решавање (Galić-Jušić, 2004).

Тешкотиите во учењето на математиката се толкуваа во склоп на специфичните тешкотии во учењето, сè до последната деценија. Проблемите по математика помалку беа проучувани во однос на растројствата на читањето и пишувањето. Поради предрасудите и ставовите кон математиката и нејзината важност, често сме сведоци на ситуации во кои децата со тешкотии во математиката се осомничени како олигофрени.

„Терминолошки разликуваме дискалкулија и акалкулија. За разлика од дискалкулијата, акалкулијата е поим кој означува потполна неспособност на усвојување на содржината од математиката, односно потполна отсутност од математичкото мислење. Ваква неспособност може да биде примарна или секундарна“ (Mercer i Mercer, 1989). Тие наведуваат дека детето со дискалкулија треба повремено да се третира надвор од одделението.

Sharmi M. (2001) ги разликува следниве видови на дискалкулија:

1. Вербална - нарушување на разбирањето и користењето на математички речник.
2. Практигностичка – нарушување на способноста за манипулирање на вистински или насликани предмети.
3. Лексичка – нарушување на способноста за читање на математичките симболи и нивни комбинации.
4. Графичка – нарушување на способноста за пишување на математичките симболи.
5. Идеогностичка - нарушување на способноста за разбирање на математичките концепти и сметање во себе.
6. Оперативна - нарушување на способноста за извршување на пресметковните операции .

Кога децата тргнуваат на училиште, почнуваат со неформална математика, обично со конкретни манипулативи, а постепено градат повеќе апстрактни и помалку несоодветни мисловни процеси (Бојанин С, 1985). Постапката во која децата минуваат од една во друга фаза е многу повисока отколку што

претпоставуваат повеќето родители или наставници. Затоа наставниците треба да размислуваат за употреба на стратегии кои одаат од конкретното кон полуконкретното, од полуапстрактните кон апстрактните броеви. Steffe и sor. (1983) одредил пет нивоа во процесот на усвојување на броењето:

**Ниво 0:** Претперцептуално - детето не е во можност да ги поврзе предметите со она што го „брои“.

**Ниво 1:** Перцептуално - детето може да го брои тоа што го перцепира.

**Ниво 2:** Фигуративно ниво - детето брои и ги решава проблемите со додавање на објектите што се скриени. Се чини дека ги визуализира објектите и сите движења се важни.

**Ниво 3:** Почетно броење - детето брои, не почнувајќи од еден, туку од соодветниот број, за да се реши проблемот со додавање или одземање.

**Ниво 4:** Имплицитно групирање на бројките. Детето е во состојба да се фокусира на група на единствени задачи. Тоа може да брои напред и назад.

**Ниво 5:** Експлицитно групирање на бројките. Детето е свесно дека бројот може да се декомпозира во помали единици од кои е составен и дека може меѓусебно да бидат споредени. Тие истовремено можат да концептуализираат целина (на пример: 12, дел 9 и остатокот 3). Тие разбираат дека собирањето и одземањето се обратни операции.

Дискалкулијата е упорен проблем и се задржува до крајот на адолесценцијата (Vojanin S., 1985). За да се отстрани, неопходно е рано идентификување и што порано да се започне со третман кој ја опфаќа целокупната личност на детето и трае долго. Постапките кои се преземаат ги делиме на три групи:

1. Првата група ја чини релаксацијата, чија задача е реструктуирање на тонично постуларната шема и реализација на психотерапевтичниот ефект.
2. Втората група се состои од вежби за координација на движењата, латерализација и ориентација во просторот.

3. Третата група на постапки го прави усовршувањето на симболизацијата на концептите и појавите во склоп на говорот и дејствувањето на прецизната аудитивна селекција на говорот (Војанин S., 1985).

Кога почнуваме да работиме со детето, првиот чекор е воспоставување на степенот на математичкиот развој, етапно испитувајќи го детето за следните поими:

1. односи во просторот (во поглед на телото на наставникот): горе - долу, лево - десно, пред- зад - помеѓу;
2. концептот на количината и големината (споредба): големо - мало; долга- кратка, многу - малку; ниско - високо;
3. концептот на бројот: споредба на групи, придружување на броеви и групи, споредба на броеви;
4. броење: броење на прсти - напред и назад до 10, 20, броење од 2, 3, ... до 10, до 20, бројот пред, зад, помеѓу, до 10, до 20;
5. операција со броеви: работат со непознати во рамките на првата десетка, внатре во другата десетка, преку десетка (Okanović H. Miroć S., 2009).

Успешниот третман зависи од подобрувањето на когнитивните способности на детето, индивидуалните карактеристики и темпераментот. Инаку за деца со аритметички тешкотии се сугерираат различни образовни техники. Неадекватната методика на математиката може да биде една од причините зошто децата имаат тешкотии во усвојувањето на истата (Војанин S., 2002). Ова може да биде извор на сериозни недоразбирања помеѓу децата и училиштата како институции, како и помеѓу децата и родителите, кои во оваа помалку се снаоѓаат (Geary DC., 1994). Недостатоците на овој начин на согледување се и математичките програми избрани од страна на едукаторите без доволна евиденција за ефикасноста на тестовите. Математичката анксиозност може да ја маскира или влоши дискалкулијата, бидејќи лицето со овој проблем губи способност за брзина, а нивната ефикасност е сиромашна, дури и во најосновните задачи (Ashcraft MH., 1995). Ова доведува до асоцијални форми на однесување или појава на страв од училиштето, губење на самовербата и длабока инхибиција (Војанин S. 2002). Навременото запознавање со специфичностите на развојот на некои деца од истото

одделение и стручното ангажирање на психолозите, педагозите и дефектолозите, а во соработка со наставникот, може да ја спречат појавата на развојната дискалкулија кај повеќето деца (Vojanin S. 2002).

Одличното познавање на математиката како наставен предмет, не е предуслов за поучување на децата, посебно децата со тешкотии во учењето. Поточно, наставникот мора подлабоко да го разбира детето. Неговата улога не е третирање на дискалкулијата, туку треба да води настава на начин кој е природен и ефективен за децата. Работата со деца кои имаат проблеми со дискалкулијата опфаќа: вежби за координација, движење и ориентација во просторот, вежби за латерализација, вежби за перцепција и аудитивна дискриминација, усовршување на симболизацијата, усовршување на концептите и појавите на бројот. Со систематски и насочени вежби веќе во најраното детство може да се влијае на развојот на концептите и појавите на бројот. Сложување и градење со коцки, склопување на предмети, броење со прсти - се најрани активности врзани со развојот на концептите за број. Затоа се препорачува играње со детето, броење на играчки, пишување на броеви, подредување на сложувалки, посебно таму каде што треба да се спојат одреден број на предмети (Каменов, 1986).

Математиката треба да се учи низ игра, треба да се води детето од конкретното кон апстрактното. Изборот на методите на поучување и тактичкиот материјал да се направи во однос на математичките способности на ученикот, да се отстранат визуелно-перцептивните тешкотии, да се утврди индивидуална програма за одреден образовен период, кој треба да се заснова на сеопфатните познавања на психофизичките способности и можности. Потребно е знаењето да се провери почесто во пократок рок со мал број на единици и со мал број на задачи во едно испитување. Материјалот треба да биде среден без излишни детали. Начините и формите на верификација мора да се соодветни на неговите специфичности, да дејствуваат позитивно и да го мотивираат ученикот, со цел да се искористат очекуваните способности и да се развиваат нови вештини. Преку различни форми на самостојното учење треба да се развива и способноста на самооценување.



#### 1.3.2.4. Диспраксија

Диспраксијата е развојно нарушување на координацијата на движењето на телото. Децата со развојна диспраксија имаат видливи тешкотии во координацијата на движењето, кои не се предизвикани од церебрална парализа, дистрофија или хемиплегија, присутни од раѓање. Под диспраксија се подразбираат тешкотиите на моторното планирање на движењето и неможност за изведување на брзи и вешти движења кај оние ученици кај кои не се нарушени интелектуалните способности. Постојат три вида на развојна диспраксија:

**Орална диспраксија** – тешкотии во моторното планирање и изведување на подготвителните движења на артикулациските органи;

**Вербална диспраксија** - тешкотии во изговорот на гласовите и зборовите, особено оние сложени фонетски структури и генерално лошата вештина на јазичното изразување.

**Моторна диспраксија** - тешкотии во планирањето на движењето на телото (несмасност). Слабото моторичко планирање и координирање на движењето може детето да го направи изгубена и неорганизирана личност (Greenspan S., 2004).

Основни карактеристики на учениците со диспраксија се: потешкотии во извршувањето на фини моторни активности (тешкотии во пишувањето – тешко читлив ракопис, препишување, цртање, забавеност, несмасност во задачите кои бараат фина моторика, планирани движења, потешкотии во утврдувањето на доминантна рака, тешкотии во ориентацијата во просторот и на хартија, итн.), тешкотии во јазичното разбирање и изразување, тешкотии во подрачјето на перцепцијата и краткорочната меморија.

Детската моторичка неумешност значително го отежнува секојдневниот живот и школувањето. Детето има видливи тешкотии во самостојното одење и исхрана, тешкотии во изговорот на гласот, а покасно во цртањето, пишувањето и телесните вежби. Врз основа на тоа присутни се и проблеми со концентрацијата и вниманието, тешкотии во ориентацијата и организацијата на телото во просторот, детето често паѓа, се судрува со предметите или другите лица), претерана сензорна

чувствителност на стимули, (на пример, на детето може да му смета промена на осветлувањето, некои видови на звуци, бучава итн.).

За разлика од другите специфични тешкотии во учењето и развојот, поради нивна несмасност, дете со диспраксија може да доживее најголема социјална изолација. Тоа секогаш е аутсајдер во групата врсници и него последен го избираат за партнер во играта. Поради својата бавност, несмасност и честите неспособности да се следат децата во нивните активни моторни игри, диспракситното дете може поради очај да побара излез во агресивност (пример, може еден убав цртеж на друго дете да го скине), или дури и да се повлече и да биде без пријатели. Во популацијата на децата и адолесцентите 8- 10% се со благ степен, а 2% се со тежок степен на диспраксија (Sharami, 2001).

### **1.3.3. Тешкотии во вниманието и хиперактивност**

Во детството често личноста не е во состојба да ги контролира своите активности на психомоториката која се однесува на некои импулси кои доаѓаат од личноста или кои се предизвикани од случувањата во околината (Ivkić V., P. и Govedarica T., 2000). Посебен вид на пречки кои го отежнуваат учењето во училиштето претставуваат нарушувањето на вниманието и хиперактивноста на децата. Хиперактивноста е реално нарушување, проблем, а често и извор на грижа на родителите, наставниците, повеќе отколку кај децата кај кои е воочено нарушувањето (DSM-IV, според Miller 1993). Многу деца со посебни образовни потреби и со специфични тешкотии во учењето, како заеднички симптом, имаат тешкотии во вниманието.

Хиперактивноста се дефинира како нарушување на вниманието очекувано за возраста и однесување во склад со правилата (послушност, самоконтрола и совладување на проблемите) кои настануваат во предучилишниот период, пред четвртата година, первазивен е и не е придружен со поголеми сензорни, моторни,

психијатриски или невролошки нарушувања или ментална ретардација (Barkley, R., 1981).

Растројството на вниманието со хиперактивност (во понатамошниот текст како ADHD од англискиот јазик (Attention Deficit Hiperactivity Disorder), обично се смета за невробиолошко растројство. ADHD во литературата може да се најде и како хиперкинетски синдром или минимална церебрална дисфункција. Се карактеризира со неспособност да се одржи фокусираното внимание, импулсивност и хиперактивност. Според последните дијагностички критериуми на ADHD, постојат три вида на болеста:

- ADHD со комбинирани карактеристики на хиперактивност, импулсивност и недостаток на внимание;
- ADHD со недостаток на внимание, како примарна карактеристика;
- ADHD со импулсивност и хиперактивност како примарни карактеристики.

Првиот и третиот тип најчесто и најлесно се идентификуваат и дијагностицираат, поради многу видливите симптоми кои ги покажуваат децата. Овие деца се многу гласни, постојано се во движење, често се ангажирани во опасни активности, и често грубо и непристојно им одговараат на возрасните. Во втората група, во која многу често се наоѓат децата од женскиот пол, ги вклучуваат во таканаречениот „тивок сон“. Таквите деца ги губат нештата, можат да работат самостојно, но не можат да ги завршат своите задачи, а често се губат во своите мисли. Бројот на деца со хиперкинетски синдром, во зависност од авторите, се движи од 1 - 2 % од децата под 18 години. Општо прифатена проценка е дека се околу 3 - 5% или 4-6% од децата, што претставува приближно три деца во училишница од 30 - 34 ученици. Растројствата се почести кај момчињата отколку кај девојчињата, иако има автори кои наведуваат дека нема разлика во однос на полот, само што момчињата повеќе се дијагностицираат отколку девојчињата (Žele A., 2003).

Според ICD-10 (Icd 10 Classification of Mental and Behavioural Disorders) класификацијата, синдромот се вика **хиперкинетско растројство**. За да се дијагностицира хиперкинетскиот синдром треба да се исклучат первазивните

развојни нарушувања, манијата, депресијата или анксиозноста. Според оваа класификација нарушувањето на вниманието и хиперактивноста се јавува пред шестата година.

Критериуми според ICD-10:

А. Видлива абнормалност на вниманието и активностите дома, за возраста и разни нивоа на детето, што се манифестира барем со три од следните проблеми на вниманието:

1. кратко траење на спонтаните активности;
2. чест прекин на играта;
3. пречесто менување на активностите;
4. неприкладен недостаток на истрајноста во задачите кои ги даваат возрасните;
5. неприкладна висока дистрактибилност во текот на учењето, на пример: изработка на домашните задачи или читање на дадениот текст;
6. постојан немир ( трчање, скокање);
7. претерано мрдање;
8. јасно претерана активност во ситуации кои подразбираат релативен мир (патувања, посети, оброк);
9. тешко седи кога од него се бара.

Б. Видлива абнормалност на вниманието во училиштето, што се манифестира со два од следните проблеми:

1. неприкладен недостаток во истрајноста на задачите;
2. непримерно висока дистрактибилност, на пример: честа ориентираност на надворешните стимуланси;
3. пречеста промена на активностите кога се бара избор;
4. краткотрајност на активностите во игра;
5. постојан и претеран моторен немир (трчање, скокање);
6. претерано мрдање во структурирани ситуации;
7. претерано ниво на активности кои се надвор од задачите што се во тек на извршување;

8. непримерно често станување од местото кога се бара седење;

В. Директно набљудување на абнормалностите на вниманието и активностите:

1. директно набљудување на критериумот , а не само исказ на родителот или наставникот;
2. набљудување на абнормалното ниво на моторните активности или активностите кои го одвлекуваат од задачата или недостаток на истрајност во активностите, во средина надвор од училиштето и дома;
3. значајно оштетување на перформансите на психометрискиот тест на вниманието.

Г. Не ги исполнува критериумите за первазивни развојни нарушувања, манија, депресија, аксиозност.

Д. Почеток пред шестата година.

Ѓ. Траење минимум шест месеци.

Е. IQ над педесет.

Карактеристиките на децата со хиперкинетски синдром ги среќаваме во следните форми на однесување: детето е во постојано движење, не може да седи подолго време на едно место, трча по ходниците, ги ниша нозете, ги крши прстите, им попречува на другите деца додека работат, делува како да има повеќе енергија, често е во центарот на вниманието, ја расипува играта на другите деца, често делува агресивно и деструктивно и затоа не е сакан во друштвото.

### **Хиперактивност**

- мавта со рацете и нозете;
- често го напушта своето место во училницата, трча наоколу или се качува;
- тешко се вклучува во игра;
- се однесува како да има вграден мотор во себе;
- претерано зборува (Miller B.2003).

### **Нарушено внимание**

- не посветува доволно внимание на деталите;
- недоволно внимание во училишните активности;
- има потешкотии во истрајноста при изработка на задачите;
- се чини дека слабо слуша, не ги следи упатствата и не успева да ги доврши училишните задачи, лесно го попречува надворешното влијание;
- има потешкотии во организирањето на своите активности;
- ги избегнува долготрајните психички напори;
- често ги губи работите како што се книгите или тетратките;
- заборавен е во погледот на секојдневните задачи и активности (Miller B., 2003).

### **Импулсивност**

- дава одговор пред да се постави прашањето до крај;
- го прекинува разговорот и другите активности;
- тешко чека да дојде на ред;
- брзо и површно ги изработува задачите (Miller B.2003 ).

Лицата со ADHD се со просечна или со надпросечна интелигенција, за што постојат многу студии. Тие сигурно не се мрзливи. Всушност постојат многу познати луѓе, со големи достигнувања во цивилизацијата, признати од минатото кои се претпоставува дека го имале ова растројство, меѓу кои се: Моцарт, Бенџамин Франклин, Абрахам Линколн, Џорџ Бернард Шо и Салвадор Дали. Списокот на познати луѓе со ADHD го чинат и Бил Козби, Џим Кери, Шер, Кирк Даглас, Дастиџ Хофман, Робин Вилијамс, Силвестер Сталоне, Вил Смит и други (Rejović - Milovančević M., 2009).

Точните причини за нарушување на вниманието со хиперактивност малку се познати, но се верува дека симптомите се поврзани со хемиската нерамнотежа во мозокот. Во многу случаи, генетското наследство игра голема улога, бидејќи беше откриено дека растројството се повторува во рамките на семејството, но има многу фактори кои не се од генетски карактер. На пример, причина за појавата на ADHD

може да биде конзумирање на дрога или алкохол, или други проблеми на мајката за време на бременоста или раѓањето, како и траума, злоупотреба во детството, повреди на мозокот како резултат на незгода, менингитис, енцефалитис или некои психолошки растројства.

Според истражувачите од Кралскиот колеџ во Лондон, амбивалентите деца кои подеднакво пишуваат со двете раце, често имаат симптомите на хиперактивност. Според нивните наоди, овие деца имаат двојно поголем ризик за проблеми во училиштето поради хиперактивност. Списанието „Paediatrics“ најави дека резултатите собрани од 8.000 амбиваленти деца на возраст од 7 и 8 години беа поврзани со јазични тешкотии. Според некои претходни истражувања, амбивалентноста е поврзана со дислексија. Се проценува дека 1% од популацијата подеднакво добро се служат со двете раце или нозе.

Можни промени во текот на развојот на хиперкинетските деца се следни:

- Претераната немирност исчезнува.
- Немирноста се намалува и повеќе не претставува пречка за детето и околината.
- Природата на немирност се променува: наместо моторниот мир се појавува социјалниот немир.
- На немирноста се надоврзуваат емоционалните растројства, пред сè чувството на несигурност, неспособност, страв пред задачите.
- За немирноста се надоврзуваат растројствата на однесувањето.
- Поради своите училишни потешкотии, детето брзо прекинува со школувањето и останува со помало образование од она што може да го постигне (Кос А., 2005).

Доколку сакаме да им помогнеме на овие деца, тогаш треба да им обезбедиме помош и на родителите и наставниците преку: информирање и објаснување за изворот и природата на детските тешкотии, разбирање на родителите и нивна поддршка, советување, ненапаѓање, необвинување на родителите или намалување на чувството за грешка доколку постои.

Помош за децата: информирање и објаснување за изворот и природата на нивните тешкотии, разбирање за детето и негова поддршка, советување како

полесно да го совладува својот немир, импулсивност, посебна педагошка поддршка и помош, корекција на специфичите дефицити на подрачјето на учењето и на подрачјето на вниманието, моторички вежби, вежби за релаксација. Во тешки случаи детето треба да ги посетува и советувашиштата.

Помош за наставниците: разбирање за нивните тешкотии во работата со немирните деца, советување на наставниците, дополнително образование за наставниците за ова подрачје, соработка со родителите, соработка на наставникот со психологот, педагогот, дефектологот или другите експерти.

Наставниците треба да имаат трпение со овие деца. Да не ги критикуваат многу, да ги стимулираат со пофалби, да се објаснат правилата на однесување; да ги почитуваат детските способности; со нив да се работи најмногу до 20 минути, а потоа да им се даде пауза; да се прилагодуваат на нивните добри и лоши денови; често да ги менуваат темите поради мотивација за работа; да им се дава повеќе одмор во текот на денот поради замор; во текот на часот може да излезат да се прошетаат кога се немирни или да станат кога не можат да седат; да не се вклучуваат во продолжен престој; да не седат близу до прозорците, да седат до наставничката катедра; да седат со одлични ученици; да им се даваат кратки упатства, да се остварува контакт со очи или со невербална комуникација; задачите да им се даваат една по една; доколку детето прави грешки во писмена форма, тогаш наставникот треба да го оценува на усмените одговори или обратно.

### **1.3.4. Тешкотии во учењето на учениците кои бавно ги усвојуваат знаењата**

Учениците кои побавно усвојуваат знаење се една од подгрупите на ученици со тешкотии во учењето. Во секое одделение, два до три ученика се со тешкотии во учењето, побавно се стекнуваат со училишно знаење. Учениците кои бавно ги стекнуваат знаењата се во границите на просечната или потпросечната интелигенција (IQ 70-90). Во процесот на наставата треба повеќе прилагодување што во голема мера вклучува намалување на сложеноста на материјалот, инструкциите, проблемите, задачите и интензивните облици на работа.



Повеќето од овие ученици имаат проблеми во образованието. Родителите и наставниците тешко ги разбираат, овие деца не се мрзливи, но само побавно се стекнуваат со знаење.

Во Македонија за ваквите ученици се предвидува и се организира дополнителна настава со два часа неделно (Закон за основно образование, 2008/2011).

Кај овие ученици, почесто отколку кај нивните врстници забележуваме поголема незрелост и тешкотии во следните подрачја:

- разбирање на образовните содржини, особено апстрактните содржини, сложените концепти;
- трансфер на знаењата и генерализација;
- потешко решавање на повеќето проблеми - ефикасно и полесно можат да ги решат поедноставните проблеми;
- разбирање на долги или сложени инструкции;
- меморија (краткотрајна или долготрајна);
- концентрација (способност да се фокусира на дадената задачата);
- јазични вештини кои имаат значително влијание врз ефикасноста на образованието;
- јазични способности, првенствено во изразувањето поради скромноста на вокабуларот, правописот и сл.);
- усвојување на училишните вештини, на пример: читање, пишување, сметање итн.);
- мотивација за учење;
- социјална интеграција (Kavkler M., 2004).

### **1.3.5. Тешкотии во учењето поради недостаток на мотивација во наставата**

Мотивирањето на учениците за настава ги вклучува сите фактори: ги поттикнува учениците за учење, го одредува интензитетот, времетраењето и квалитетот. Наставниците мора да најдат начин на секој час да го задржат вниманието, да ја поттикнуваат свеста за важноста на предметот, да изградат самодоверба во способностите и да ги поттикнат учениците на учење со задоволство (Marentić P., B., 2000). Недостатокот на мотивација во учењето кај учениците го гледаме во недостатокот на интересот за содржината, во слабата организираност на децата кои имаат проблеми во планирањето, за кои треба систематско учење на организациските вештини и уреден простор. Минималните или задоцнетите форми на работа ја предизвикуваат ниската мотивација на децата за работа во училиштето, лошата слика за самиот себе, функционалната неписменост, невработеност и така натаму (Rispen, 1994).

Во образованието мотивацијата е израз кој го користиме да објасниме зошто одредени ученици истрајуваат при одредени задачи, додека другите се предаваат дури по првата пречка; зошто кај некои ученици треба само малку ориентација, додека кај нивните врсници треба константни потсетувања; зошто некои ученици доаѓаат во училиште со соодветна опрема за работа, додека другите ретко ја имаат оваа опрема; зошто некои ученици волонтираат во додатните активности, додека другите едвај чекаат да ја напуштат училницата; зошто одредени ученици со намалени можности и способности имаат подобри оценки во однос на другите кои имаат поголеми можности и способности (Long R., и Fogell J., 1999).

Мотивацијата не е статичен, мерлив предмет, која постои во главите на учениците. Наставниците мора да сметаат на фактори кои можат да помогнат или ја кочат ученичката мотивација, вклучувајќи ги медицинските и физичките фактори, способноста на ученикот, стравот од пораз и самодоверба. Понекогаш во мотивацијата влијаат надворешните фактори како што се: стилот на учење, структурата на наставната единица, како и повратната информација.

Кога се обидуваме да воспоставиме дали ученикот е мотивиран или не, можеме да ги поставиме следните прашања:

- Дали го познаваме ученикот, неговите можности, желби, потреби и очекувања?
- Дали резултатите од учењето се предизвици и дали е можно да се постигнат со постоење на вештини на ученикот?
- Дали се на избор мноштвото можности за успех?
- Дали смислено ја поставуваме целта и го вклучуваме ученикот?
- Дали на детето му даваме секогаш редовна позитивна повратна информација, поттик и пофалби?
- Дали сме сигурни дека ученикот ги има потребните ресурси?
- Дали ученикот не успева доволно и достоино да се труди да научи, дали бара помош кога не разбира?

Немотивираните ученици можат намерно да прават отпор кон работата. Кога ќе се судрат со немотивираните ученици, наставниците обично стануваат лути и непријателски расположени, или се предаваат и не им помагаат. Резултат на тоа е ученикот виден како „проблем“, наставниците имаат помалку очекувања и се чувствуваат виновни за нивниот неуспех. Позитивниот пристап е потребен за да се проверат сите клучни фактори: внатрешните и надворешните.

За внатрешните фактори ги поставуваме следниве прашања:

- Дали ученикот е способен да ја изработи задачата?
- Дали ученикот е свесен за целта на учењето?
- Дали ученикот ужива додека учи нови вештини?
- Дали ученикот изгледа како да му е страв од неуспехот?
- Дали ученикот е немотивиран и во останатите подрачја на програмата?

За надворешните фактори ги поставуваме следниве прашања:

- Дали има некои промени дома?
- Дали некој детето го прогонува?
- Дали детето доаѓа на училиште ненахрането и ненегувано?
- Дали ученикот има искуство во неочекуваните неуспеси?

- Дали постојат добри надворешни мотиватори? (Kos A., 2005).

Ако ништо од горенаведеното не е прифатливо, тогаш повторно ги ревидираме нашите погледи кон ученикот и настојваме да го видиме светот од неговите очи. Потребно е да се објаснат корисните работи за ученикот во секоја ситуација на учење, да се разгледа квалитетот на материјалот и стилот на учењето, да се увериме дека задачите се во склоп со неговите способности.

### **1.3.6. Тешкотии во учењето кои произлегуваат од детските емоционални проблеми**

Неуспехот во училиштето претставува не само објективна, туку и субјективна димензија бидејќи тој секогаш е придружен со емоционално доживување на учениците. Со други зборови, искуството за успех или неуспех не содржи само субјективен одговор на академските достигнувања, туку и влијание на повратните информации за тоа како другите (семејството, наставниците, врсниците) го вреднуваат ученичкото достигнување (Brkovic, A., 1994).

Според Стошлевиќ можни емоционални тешкотии се:

1. неискажување на емоциите;
2. емоционално оштетување, одземеност;
3. нервоза;
4. чувствителеност;
5. емотивна нестабилен;
6. интензивност во емоциите и отвореност во изразувањето;
7. пребрзо емотивно реагирање;
8. развој на емоционалните проблеми, премногу емотивна реакција;
9. тврдоглавост, нестрпливост;
10. емоционална инхибиција.

Интелектуалното функционирање е неодоив дел од емоционалната сфера. Со поаѓање во училиштето овие деца доаѓаат во средина во која има многу

различни стандарди на однесување (Vojanin 1985). Меѓутоа, поради нестабилноста во емоционалната сфера на децата со проблеми во учењето, тие не се во состојба да го одложат извршувањето на нивните тековни емоционални потреби. На овој начин се создава неадекватно однесување, несоодветно на хронолошката возраст во која овие деца се наоѓаат. Крајниот резултат се гледа во нивното послабо функционирање во училиштето, од што може да се заклучи дека емоционалното оштетување е едно од примарните причини за нарушувања во учењето (Capute A.J., Accordo P.J., 1980 според Stošljević).

Емоционалното нарушување може да предизвика и психосоматски проблеми, или психофизиолошки пречки, како што се нарушување на спиењето, главоболка, замор, намалена физичка отпорност и други телесни појави кои дополнително ја намалуваат можноста за успешна работа.

Емоционалната состојба влијае врз можноста и ефикасноста во учењето. Емоционалните проблеми кај децата може да бидат од различни извори: од семејните односи, болести на детето, физичка или душевна болест на родителите, алкохолизам на родителите, нарушување на личноста на родителите, болест на детето, лоши услови за живот, психички трауми, губиток на сакани лица. Емоционалната погоденост може да се покаже пред сè во стравот кој го спречува детето во мислењето, неговата мотивација и делување (Kos A, 2005). Емоциите имаат силно влијание на целокупното психолошко функционирање. Познатиот американски невролог и научник Antonio Damasio (2003) рекол дека емоциите не се тие кои одлучуваат за нас, или ќе треба да одлучуваат. Тие имаат само улога на водител, го олеснуваат процесот на одлучување. Секој од нас научил да се справи, да се носи со одредена емоционална состојба, позитивна или негативна, како одговор на одредена ситуација. Децата со емоционални тешкотии лесно се повредуваат, имаат ниска самодоверба и се емоционално нестабилни. Некои од децата на кои сакаме да им помогнеме покажуваат недоверба кон возрасните. Кога разговараме со децата кои се емоционално ранливи, јазикот е средство за премостување на јазот помеѓу нас. Зборот никогаш не продира до вистинска длабочина на чувствата која секој од нас ги доживува. Се трудиме да најдеме вистински зборови кои ќе ги изразат нашите чувства. Понекогаш сè што можеме да

направиме е да ги препознаеме тешкотиите на детето и да бидеме крај него. Несреќата, поголемиот дел од децата ги ожалостува за кратко, тоа значи дека силните емоции кои детето ги доживува не се константни. Ранливите ученици повеќето време во одделението одговараат како сите други деца, меѓутоа силните емоции можат да испливаат на површина и влијаат на промената на детското однесување. Овие процеси не се одвиваат на свесно ниво, тоа се внатрешни одговори предизвикани од надворешните процеси. Пример: кога на детето во нормална ситуација некој од врсниците ќе му го земе пенкалото, само ќе се пожали, ќе плаче или ќе дигне врева, додека детето со емоционални потешкотии реагира со рутинска агресивност. Детското однесување дава клучни информации за тоа што доживува и чувствува во себе. Ние треба да делуваме како набљудувачи и да бараме причина за емоциите кои го тераат детето да се однесува на одреден начин. Емоциите треба да ги доживееме, а детето да го заштитиме од притисоците и од негативните влијание. Треба да имаме предвид дека емоциите се нормални, здрави реакции на животното искуство. Емоциите стануваат негативни и штетни поради различни причини. Некои од емоциите можат да бидат многу страшни за децата.

Има неколку идеи за помош на децата кои можат да имаат проблеми со исполување на емоциите или не сакаат да ги поделат своите емоции со другите:

1. Креативни работи (пасивни), како што се: читањето на раскази, поезија, гледањето филмови и игри. Постојат многу раскази кои овозможуваат детето да „излезе од самото себе“ и на тој начин му се овозможува полесно да се соочи и да се носи со проблемите.
2. Креативни работи (активни) како што се: сликање, пеење, драма, игра. Сите креативни активности овозможуваат исполување на емоциите. Децата можеби не можат да сфатат што всушност прават, но доколку се вкучат во вакви активности, сигурно ќе постигнат исполување на своите емоции.
3. Вежби како што се: трчање, пливање, играње фудбал, одбојка, кошарка.
4. Релаксација што се постигнува со вежби за дишење, релаксирање на мускулатурата (Long R. и Fogell J., 1999).

## 1.4. Детекција и идентификација на проблемот во учењето

Основни карактеристики на лицата со тешкотии во учењето се проблемите во усвојување на знаењата на различни подрачја и различни нивоа (Škrinjar J., i Teodorović V., 1997). Податоците кои ги наведува Ева Мартон-Девењи (2003) според Отилиа Б. (2008), постојат бројни предизвикувачи на тешкотии во учењето, но повеќето индикатори кои се јавуваат и се совпаѓаат кај специфичните тешкотии во учењето, односно кај дислексијата, дисграфијата, дискалкулијата, растројството во вниманието (ADD) и кај хиперактивниот синдром (ADHD), кога, покрај нарушување на вниманието, постои импулсивна моторичка хиперактивност. Индикатори кои се најчести и кои се совпаѓаат со наведените специфични тешкотии, се проблемите за време на бременоста, породувањето или здравствените проблеми во раното детство, сиромашните јазични вештини, тешкотиите во изразувањето, неправилен говор, промени во однесувањето, слаба мотивација, психосоматски болести, избегнување на обврските, социолошки проблеми, развојни проблеми на моториката и координацијата на движењата, пречки во развојот на диференцијацијата (латерализација), лошата просторна и временска организација (лево – десно, вчера - утре), проблеми со рамнотежата, неорганизираност, семејни проблеми.

Раните знаци на тешкотии во учењето понекогаш не се забележуваат додека детето не тргне на училиште. Потоа на детето му се потребни инструкции за буквите, бројките и учењето на претставите на начин каков што тоа може да ги разбере и прифати.

1. Постојењето на ризик за тешкотии во учењето не значи дека детето ќе има проблеми со учењето, но детето мора внимателно да се контролира. Фактори на ризик можат да бидат: семејната историјата на проблеми во учењето, слабата исхрана на мајката за време на бременост, консумирање на алкохол, никотин и дрога од страна на мајката, повредите на мајката за време на бременоста или раѓањето со компликации (повредите и болестите влијаат долгорочно на невролошкиот развој), семејното

насилство, запоставување или злоупотреба, изложеноста на отрови и хемикалии, како и сиромаштијата.

2. Одложениот развој во детството може да сигнализира на проблеми во учењето. Одложен развој го нарекуваме развојот во остварувањето на способноста на просекот за одреден период. Доколку детето малку доцни или во моментот стагнира, не значи дека тоа е одложен развој. Одложениот развој се манифестира во повеќе области на развојот: моторен развој, развој на говорот, јазикот, социјален развој, когнитивен развој.
3. Рани знаци на потенцијалните проблеми во учењето: Децата во детската градинка треба да цртаат, треба да почнат да пишуваат и да ги препознаваат буквите.
4. Знаци на проблеми во учењето во училиштето:
  - Детето треба да ги поврзува буквите со звукот.
  - Не може да ги прочита едноставните зборови.
  - Не разбира што ќе се прочита.
  - Тешко ги пишува буквите.
  - Не го разбира концептот на броевите.
  - Тешко ги следи инструкциите.
  - Има лоша меморија.
  - Тешко комуницира со возрасните и врстници.
  - Не може да ги повтори инструкциите.
  - Тешко пишува во рамките на линиите.
  - Има потешкотии со вниманието или однесувањето (Metikoš A. 2010).

Сеопфатниот и комплексен пристап во откривањето и идентификацијата на учениците со тешкотии во учењето ги вклучува следниве цели и активности:

- идентификација на подрачјата на општата компетенција (општа, слаба и силни полиња);
- одредување на сегашните перформанси на ученикот;
- интерпретација на недостатоците и напредувањето во учењето;



- идентификација на учениците во специфичните подрачја;
- разбирање на стиловите на учење на ученикот;
- идентификација на разните подрачја и аспекти на наставните програми (содржини, форми, методи на работа, организација на наставата, методи на оценување на знаењето) (Reid G., и сор., 2007).

Идентификацијата во повеќето земји е можна дури во второ одделение, освен во оние земји каде што е услов поаѓање во таканаречените мали училишта. Таму имаат тестови, посебно за секоја земја, што одговара на претпоставката дека детето може да има тешкотии во читањето и пишувањето. Во Англија, Шведска, Норвешка, Полска, при запишувањето во прво одделение, има тестови што укажуваат на можноста на дислексија, а ги спроведуваат лекарите. Дијагнозата во повеќето земји ја поставуваат лекарите, психолозите, логопедите, лекар специјалист по школска медицина, дефектолог и наставник, педагог или психолог кои заедно, вршат оценување на психофизичката зрелост и подготвеност за запишување на децата во основното училиште. Постои можност за воведување на единствен скрининг за специфичните тешкотии во учењето кој ќе биде договорен помеѓу наведените професии (Pravilnik o upisu djece u osnovnu školu, N.N., 13/91, Хрватска).

Детекцијата и идентификацијата на проблемот во учењето бара интердисциплинарен пристап, учество на учениците, родителите, наставниците и стручните соработници, додека во тешките случаи и психијатрите, клиничките психолози. Во вакви случаи се употребуваат разновидни методи, интервјуа и прашалници за децата, родителите и наставниците, тестови за проверка на интелектуалните способности, разни посебни способности (фонолошка, визуелна, моторна).

Кога дијагнозата на кое било од овие нарушувања е неопходна, треба да се води сметка за индивидуалноста. Всушност, симптомите кои се наведуваат треба да се набљудуваат само како насока, а не како универзално правило, така што нарушувањата, можат да се разликуваат според тежината, интензитетот, како и присуството на одделни симптоми. Нарушување на учењето се дијагностифицира кога резултатите од едно лице постигнати индивидуално со применување на

стандардизирани тестови за читање, математички вештини или писмено изразување, се значително под оние кои се очекуваат според возраста, образованието и нивото на интелигенцијата (Čavlek T. и Tičinović A., 2007).

## **1.5. Основни принципи за помош на учениците со тешкотии во учењето**

Третманот на децата со проблеми во учењето ќе биде делотворен, ако ги диференцираме и индивидуализираме барањата. Врз основа на оценката на детското знаење, стратегијата и постапката, наставникот може да планира делотворна диференцијација во процесот на учењето.

Диференцијација е процес со кој ги прилагодуваме посебните потреби на одделни деца за програмските цели, методите на оценување и активностите на учење. Диференцијацијата не ги вклучува само различните стратегии на учење, туку и препознавање и флексибилната употреба на можностите за користење на одредени стратегии (Revell, 1997).

Наставниците, стручните соработници, волонтерите должни се да постапат во склад со следните основни принципи за учениците кои имаат тешкотии во учењето:

**Принцип на интегриран пристап** - Со цел да се добие ефективна помош, мора да се применува интегралниот пристап. Само сеопфатни и разновидни методи може да доведат до создавање на оптимални услови за напредок на патот на учењето и адаптацијата.

**Принцип на интердисциплинараност** - Со цел да им помогнеме на учениците со потешкотии во учењето многу е важно да има добра соработка меѓу различните експерти во училиштето како што се наставниците, педагозите, дефектолозите, психолозите, училишното раководство итн. Ваквиот вид на помош има тимски карактер, при што постои прецизна поделба на работите и одговорностите во делот на целокупната работа на училиштето.

Во областа на посебните потреби особено се важни експертската размена на знаењата, искуството на наставниците, советодавната помош (практичари во образовните институции - прилагодени програми во институциите), развојот на

ефикасната соработка помеѓу училиштето, семејството, здравствените институции, социјалните институции.

**Принцип на партнерство со родителите** - За учениците со потешкотии во учењето односот помеѓу училиштето и семејството, односно родители – наставници, е многу поважен и одлучувачки отколку со нивните врстници. За да има добра соработка помеѓу родителите и наставниците, не треба да се префрлаат грешките од едни на други за проблемите на ученикот, туку претежно да се фокусираат на преносот на информации, искуства и совети.

**Принцип на детекција и промоција на силна страна** - Разбирањето и промовирањето на јаката страна на ученикот, исто така, е клучна компонента на ефективниот третман како и за успешната интеграција на децата со општи и специфични тешкотии во учењето, во училиштето и социјалната средина. Идентификацијата која вклучува само откривање на дефицит не е доволна да се надминат бариерите за успешно учење. Неопходно е да се идентификуваат индивидуалните подрачја, способности, таленти, интереси.

**Принцип на партиципација и мотивација** - Принципот на партиципација (помош) на учениците во процесот на учење е од суштинско значење во планирањето на помошта на учениците со тешкотии во учењето. Учениците се охрабруваат за внатрешна мотивација за учење, за работа, припадност кон заедницата, самоопределување. Самоопределувањето ги вклучува индивидуалните чувства за компетентност, независност и припадност.

**Принцип на дејствување** - За ефикасно функционирање на учениците е потребно да се познаваат самите себе, своите слабости и предности. Познавањето на нивните карактеристики, образовни потреби и ефикасни методи на учење треба да се менува во дејствувањето. Затоа треба да се развиваат различни вештини: изразување, споредување, застапување и одлучност.

**Принцип на оптимално поставување на предизвик** - Поставувањето на оптимални предизвици за реални, остварливи цели (нешто над сегашното ниво на способностите на учениците) може да ја зголеми мотивацијата и реалните шанси за успех. Сето ова бара индивидуален пристап, повеќе учење и вложување на труд од страна на наставниците, надворешните експерти .

**Принцип на планирање и одговорност** - За да се создадат долготрајни промени во процесот на учење, од исклучителна важност е планирањето и одговорноста на сите нивоа: училиштето (одговорност на одделенскиот раководител, наставничкиот колегиум, училишниот одбор и советот на родители), училишната заедница која е должна да им помогне на учениците со тешкотии во учењето. Ова се однесува пред сè на подготвувањето на индивидуален план за работа и прилагодена програма. .

**Принцип на вреднување** - Суштинска компонента во учењето на учениците со тешкотии во учењето е мониторингот и евалвацијата на напредокот на ученикот и ефикасноста на давање помош од другата страна. Проценката треба да се врши професионално, со што сите евалвациски оценки се запишуваат во ученичкото досие. Само врз основа на добра оценка може да биде оправдано и да се заклучи дека секоја форма на поддршка за учениците била или не била соодветна и успешна. Во согласност со принципот на работа во евалвацијата на напредокот на ученикот се вклучуваат и родителите.

**Принцип на долгорочно определување** - За современ пристап е значајно определувањето на помош во целиот животен век. Треба да се развиваат стратегии за адаптација и компензација на проблемите кои треба да се насочени на долг рок. Тука е потребно да се бара помош и начини за надминување на проблемите.

## 1.6. Третирање на децата со тешкотии во учењето

Децата учат на многу различни начини (Gardner H.,1999). Некои деца подобро учат сами, други кога работат и соработуваат заедно со своите врсници. Кај некои ученици битен е допирот и движењето, другите се потпираат на визуелизацијата, некои пак се служат со јазикот како примарно средство за учење (Kostelnik J. и сор., 2004). Една од најголемите награди за педагошката работа, воопшто е напредокот што го покажува ученикот, односно детето (Соколовски Ж., 1997). Децата со тешкотии во учењето треба да бидат во интегрирана средина. Таквата средина им дозволува на учениците со тешкотии да учат спонтано од нивните врсници (Greenspan I.S. и Wieder S., 2004). Во стручната литература не наоѓаме точно дефинирани особини на успешен третман на деца со општи и специфични проблеми во учењето, затоа е потребно секое дете да се третира со индивидуални програми во учењето, во кое се земаат предвид индивидуалните воспитно-образовни потреби на детето. Следна причина за неуспешно третирање на детето со посебни образовни потреби е во задоцнетите или во неприменетите форми и помош во учењето, што предизвикува ниска мотивација на детето за работа во училиштето (Prior, 1996).

Негата на учениците со тешкотии во учењето е во зависност од земјата, дали училиштата се во државниот или приватниот сектор. Пример во Кенија, Најроби, Сингапур и Јапонија ситуацијата е подобра во приватниот сектор, додека во земјите како што се САД, Англија (има и специјални паралелки за специфични тешкотии во учењето - Манчестер), Шведска, Полска, Израел во кои и во редовното образование се присутни адекватен број на стручњаци. Во повеќето земји има многу асоцијации, волонтерски едукациски курсеви, но сите тие зависат од спонзорство и од сопственото снаоѓање. Владите на овие земји немаат разбирање за овој проблем, ниту како таков го препознаваат. Тие чекаат дури и до 6 месеци за терапија кај логопедот преку социјалното осигурување (Швајцарија, Франција!).

Интересен пример е Сингапур каде што поранешниот премиер призна дека имал дислексија и донирал значителна сума на пари, која информација била добро

покриена од медиумите со што предрасудите за дислексија се намалени. „Добрата соработка на тимовите на комисиите во Хрватска, придонесуваат тешкотиите во учењето рано да се откриваат кај децата, како и зголемувањето на бројот на децата со дислексија кои завршуваат и средно училишта“ (Šarac S. и сор., 2001).

Во повеќето земји постои проблем на транзицијата од основното кон средното училиште. Бидејќи е неопходно да се положи писмениот тест, за дете со дислексија тој автоматски значи дисквалификација. Некои земји овој проблем го решиле на тој начин што децата кои имаат дијагноза (медицинска) дислексија, им го продолжуваат времето на пишување на тестот, им дозволуваат употреба на големи печатни букви и користење на компјутери. Интересен е примерот на шведските факултети кои имаат програми и за студентите со дислексија. Третирањето на децата со проблеми во учењето ќе биде делотворно ако ги диференцираме и индивидуализираме барањата. Диференцијацијата е всушност, процес во кој ги прилагодуваме посебните потреби на детето со целите на програмите, методите на оценување и активностите на учење. Процесот на диференцијацијата наставникот не може да го импровизира во самиот процес на учење, туку мора однапред систематски да го планира. Диференцијацијата не вклучува само различни стратегии на учење туку и препознавање и флексибилна употреба на можности за користење на одредени стратегии (Revell, 1997). Познавањето на индивидуалниот стил на учење му овозможува на детето полесно да се справи со своите тешкотии (Young K., 2006).

Наставникот диференцијацијата може да ја изведе ако се реализирани одредени услови како што се:

- активно вклучување на децата во процесот на учење (подготовка на адекватни активности, дискусии, интерактивно учење);
- способност за самостојно учење;
- поддржување на добра клима во одделението што детето со проблеми во учењето го мотивира на соработка;
- ориентирање на цело училиште во диференцијацијата (Naylor и Koegh 1997).

## **1.7. Прилагодување на методите и формите на работа за учениците со тешкотии во учењето во училиницата, дополнителната настава и продолжениот престој**

### **1.7.1. Програма на училиштето – проблеми во учењето**

Посебните воспитно-образовни потреби на децата со проблеми во учењето се разликуваат квантитативно и квалитативно од воспитно-образовните потреби на нивните врстници. Погрешно е поврзувањето на проблемите на учење само со образовните достигнувања, затоа што често наоѓаме причини за проблемите во учењето и во другите подрачја. Децата со посебни проблеми, односно децата со проблеми во учењето, имаат воспитно-образовни потреби на подрачјето на усвојување на образовните знаења и стратегии (Кавклер М., 2003.) Освен ова кај нив можеме да забележиме и:

- слаби организациски способности;
- слаба развиена моторичка способност;
- слаби способности во социјалната интеграција (Lewis и Doorlang, 1987).

Прилагодените програми се разликуваат од редовните програми пред сè по својот опсег и тој е редуциран за 30% во споредба со редовните програми (Abramović G. D., 2008).

Основна цел на програмата на училиштето во ова подрачје – тешкотии во учењето е да ја промовира, обезбедува и проверува стручноста на образовната работа на сите нивоа.

Училиштето во подрачјето на учењето вклучува:

- јасно дефинирана и темелна одговорност на раководството за планирањето, организацијата и вреднувањето на работата на училиштето во решавањето на тешкотиите во учењето и неуспехот на учениците;
- јасно дефинирање на посебната грижа и одговорност на раководството за остварување на работата со учениците од перспектива на моќ во согласност со етиката на учество на сите нивоа на секојдневниот живот и работа на училиштата;

- јасно дефинирана посебна грижа и одговорност на раководството за одредување на нестручното однесување во работата со учениците со тешкотии во учењето (пример: ученикот напредува во наредното одделение без одредени знаења);
- јасно дефинирана одговорност и јасно дефинирана содржина на работата на наставниците, стручните соработници, одделенскиот раководител, стручните активи и наставничкиот колегиум;
- јасно дефинирани достапни ресурси – поддршка од наставниците, стручните соработници, врсниците, повозрасните ученици, волонтерите (поранешни ученици, студенти), наставниците во пензија;
- обезбедување на просторни услови (индивидуална работа, работа во групи);
- предвидување на систематски форми за откривање и идентификација на учениците со тешкотии во учењето;
- јасно дефинирање на постапките за оценување на успешноста во работата на подрачјето на учењето за секое ниво на тежина (дислексија, диспраксија, дискалкулија, недостаток на мотивација);
- јасно дефинирани надлежности во континуумот на помош, според кои училиштето документира ја докажува имплементацијата на Законот;
- планирано и систематско стручно усовршување во ова подрачје на сите наставници и стручни соработници;
- планирање и собирање на сите добри примери од практиката во откривањето, превенцијата и решавањето на проблемите во учењето, како и промовирање на стручната размена на сите нивоа помеѓу училиштата;
- професионална ориентација, како важен дел на оваа работа;
- тесна соработка на училиштето со пошироката локална заедница, со цел воспоставување на широка и флексибилна можна мрежа на поддршка;
- меѓуучилишна соработка помеѓу стручните соработници во прилагодување на програмите;

За ефективна политика на училиштето во подрачјето на тешкотиите во



учењето, важно е не само елиминирањето на одредени проблеми во учењето, туку и фокусирањето на подобрување на општата состојба во животот на ученикот. Во училиштето, исто така, треба да бидат вклучени и нови знаења и добра практика во борбата против социјалната исклученост.

Училиштето е должно да подготви распоред за учење, да ги прилагоди програмите, методите и формите на работа за учениците со посебни образовни потреби и учениците со потешкотии во учењето, за да може да ги вклучи и во дополнителната настава како и другите форми на индивидуална и групна поддршка.

Акомодацијата на ученикот со тешкотии во учењето во училницата е навистина предизвикувачка работа. Важно е да се најде акомодација за која е разумно да се бара од наставниците да ја применуваат во сите ситуации во училницата.

Учениците минуваат голем дел од училишниот ден во интеракција со материјали. Често волонтерите и учениците можат да помогнат да се развијат и имплементираат различните акомодации. Прилагодувањето на материјалите го вклучува следново:

- 1. Користење на диктафон.** Многу проблеми со материјалот се поврзани со тешкотии во читањето. Диктафонот често е одлично средство за надминување на овој проблем. Упатствата, приказните и одредени лекции можат да бидат снимени на лента. Ученикот повторно може да го слушне снименото за јасно да ги разбере упатствата или концептите. Исто така, со цел да се подобрат вештините за читање, ученикот може во себе да ги прочита зборовите онака како што се снимени на лентата.
- 2. Разјаснување или поедноставување на напишаните упатства.** Наставникот може да ги истакне или потцрта важните делови на упатствата.
- 3. Прикажување помала количина на работа.** Наставникот може да извади страници од работните книги и материјалите, со цел учениците да не бидат загрижени кога ќе видат колку треба да сработат. На пример, наставникот може да побара од ученикот да ги решава само непарните

броеви или да ги реши некои од задачите со цел да продолжи со решавање на останатите задачи.

4. **Блокирање на стимуланси.** Ако ученикот лесно го попречуваат визуелните стимуланси во работата може да се користи лист хартија за покривање на деловите на страниците кои во моментот не се функционални.
5. **Истакнување на важни информации.** Ако адолесцентот може да чита текст од учебникот, но има проблеми во изнаоѓање на релевантните информации, наставникот може да му помогне со користење на маркери.
6. **Користење на повеќе активности за вежбање.** Некои материјали не содржат доволно вежби потребни за да се совладаат одредени вештини. Се препорачуваат вежби кои вклучуваат едукативни игри, активности за учење со врсниците, материјали за обука на самокорекција, компјутерски програми или дополнителни работни листови.
7. **Внимателно читање на специфичниот јазик на одредени делови на содржината.** Учениците често имаат корист од речник на термините кои се поврзани за содржината (Томанић М.).

### 1.7.2. Наставен процес

Реорганизацијата на наставната работа насочена кон индивидуално учење, соработка и поддршка на учениците со тешкотии во учењето и посебни образовни потреби вклучува:

- дидактичко-методичка трансформација на наставата во однос на стилот и техниките за работа во одделението/класот;
- засилена индивидуална работа со овие деца;
- диференцирани пристапи во подучувањето;
- кооперативно учење меѓу децата;
- насоченост на наставата кон стекнување на вештини и развивање на способности;
- афирмација на постапки за учење со разбирање во рамките на можностите на секое дете;

- афирмација на тимската работа на сите субјекти во и надвор од училиштето во однос на: планирањето, подготовката на материјалите за учење и поучување, реализацијата, следењето и евалвацијата на ефектите од процесот;
- функционална активизација на носителите на дејноста во училиштето и надвор од него;
- обучени тимски субјекти чија дејност треба да биде подредена на поставените цели на училишната заедница;
- насочено дејствување на секој поединец кон остварувањето на поставените цели;
- оптимално искористување на професионалните компетенции на секој поединец во училишната заедница;
- создавање на услови за вреднување, самовреднување и взаемно вреднување на децата преку примена на аналитичко-развојни техники на следење и евалвација;
- дефинирање на оперативните цели со долгорочен и краткорочен карактер;
- стил на работа со високо фреквентен фидбек во учењето и постигањата;
- примена на техники за континуирано следење на напредувањето на децата: фокусирано набљудување, анегдотски белешки, протокол на следење;
- практикување на аналитички дебати во одделението/класот во врска со финалните продукти на овие деца;
- воведување на учениците во техниките на самовреднување;
- воведување на учениците во техниките на квалитативното оценување;
- поучување на учениците во техниките на компаративната аналитика на оценувањето;
- поучување на овие деца во техниките на градење објективни критериуми за аргументација на проценката на постигањата;
- професионална анализа и проценка на резултатите (индивидуални постигања во вид на активности, продукти, интерес, мотивација и посветеност во работата);
- следење, анализа и проценка на целокупниот ангажман, интерес и постигања на учениците во функција на нивната професионална ориентација;

- системско следење на користење на податоците во планирањето на учењето и наставата (Националната програма за развој на образованието во Република Македонија, 2005 - 2015).

## **1.8. Улогата на наставниците, стручните соработници, волонтерите и родителите како фактори во својство на подобрување на успехот на учениците со тешкотии во учењето**

**1.8.1. Наставник** – Обликувањето на професионалниот однос помеѓу стручните лица на различни професии е долготраен процес и бара додатно знаење и ангажирање. Во тимската работа со педагогот, дефектологот и психологот наставникот ги спроведува во дело одлуките кои се донесени на ниво на тимот. Целта е да се обезбеди образование на секое дете според неговите способности. Од наставникот се бара:

- да биде добар познавач на професијата, да има склоности, способности и волја за работа со децата со тешкотии во учењето;
- да ги препознава, почитува и да ги уважува индивидуалните разлики помеѓу децата и да ги цени способностите кои ги има детето;
- да знае да работи со тимот и да е подготвен да учи и перманентно да се усовршува;
- да биде оспособен да изработи индивидуален план за работа и за поставување на индивидуалните цели, со почитување на законитоста на развојот на детето (Голубовиќ Ш., 2008).

Наставникот треба да поседува доволно знаење во проценката на учениците, во одредување на неговите потреби, начинот на пренесување на информации, поттикнување и развивање на постоечките способности на ученикот. Познавањето на добар избор на дидактичкиот материјал е предуслов за подобрување на квалитетот на наставата во училиштата (Scheyer и сор., 2001).

Наставниците имаат важна улога во процесот на инклузијата. Успехот на процесот на инклузијата од поголем дел зависи од нивната подготвеност да ги прифаќаат децата со тешкотии во учењето и да применат адекватни методи на

воспитно-образовната работа (Lewis, Doorlag, 1987, Mavrin-Cavor, Levandovski, 1991, Levin, 1992; Thousand, Villa, Nevin, 1994; , според Kiš- Glavaš, 1997). Во некои други истражувања исто така е потврдено дека успехот на инклузивното училиште зависи од промената на улогата на наставникот и одговорноста, но ова не може да се постигне без мотивација за напуштање на ограничувањата на постоечкиот систем (Florian, 1998, според Rose, 2001).

Улогата и задачите кои се пред наставниците се бројни и во соработка со други стручни соработници, тие треба да одговорат на:

- идентификација на проблемите и индивидуалните разлики меѓу учениците, бидејќи само со препознавање на проблемите може да дејствуваат во изнаоѓање на методите за работа со децата;
- обезбедување на можности за учење и создавање индивидуални можности за поединецот во учењето;
- вклучување на децата во групата на врсници, развивање на социјалната интеграција и социјалната компетентност;
- обезбедување на ситуации за комуникација и интеракција на детето со другите;
- изработка на индивидуална програма за работа и активирање на механизми за компензација. Во исто време се стреми кон развивање на социјални вештини, градење на позитивни односи, прифаќање на обврските и подобра интеграција во барањата на околината.

Врз основа на спомнатото очигледно е дека наставникот во својата работа ќе биде поефикасен, ако биде оспособен:

- да ја препознава природата на тешкотиите;
- да ја процени способноста на детето;
- да ги прилагоди наставните програми кои треба да се засноваат на специфичната организација на когнитивните, моторните, комуникативните и социјалните вештини на детето.

Наставниот кадар според Националната програма за развој на образованието во

PM (2005-2015) треба да ги исполни стандардите со висока професионална посветеност на сите субјекти вклучени во процесот на образованието на учениците со развојни проблеми и посебни образовни потреби со:

- почитување на нормативите за вработување (иницијално образование, професионален развој и напредување, можности и форми за размена на искуства од други училишта и системи);
- вклучување на дефектолози во работата на редовните училишта како услов за успешно инклузивно образование;
- иницијатива за дополнување на законските одредби во однос на афирмацијата на волонтерството/стажирањето на студенти, специјализанти, апсолвенти во инклузивните одделенија во својство на стручен кадар за поддршка;
- развој на моделите за работа со деца со посебни образовни потреби во иницијалното образование на идните наставници во сите степени на образованието;
- понуда на програми за професионално усовршување на наставниците за работа со учениците со развојни проблеми и со посебни образовни потреби;
- редовен наставен кадар со соодветна обука заради развојните проблеми и посебните образовни потреби на децата;

Иницијалното образование на наставниците за учениците со тешкотии во учењето треба да се организира со модули на тема: тешкотии во учењето на учениците во редовните училишта во рамките на постоечкото образование.

- моделите да даваат информации за природата на децата со тешкотии во учењето;
- моделите да даваат информации за изведувањето на наставниот процес со ученици со тешкотии во учењето;
- институтите за дефектологија, педагогија и психологија да организираат дополнителна обука за наставниците за одделенска настава, особено за наставниците од прво до трето одделение и предметна настава;
- развиен сензибилитет на наставниот кадар кон можностите на учениците со развојни проблеми и со тешкотии во учењето;

- обезбедена поддршка од училишната заедница, родителите и локалната заедница;
- разбирање на проблемите и предизвиците на наставниот кадар кој работи со ученици со развојни проблеми и со тешкотии во учењето;
- стандардизирање на условите за работа (број на ученици во одделението/класот, просторни услови, тимски пристапи во работата);
- поддршка од ресорното министерство на личните иницијативи за проекти и други предлози кои водат кон иновирање на процесот на наставата;
- поттикнување на соработката со соодветните високообразовни институции за професионална помош и соработка;
- интензивна советодавно-консултативна поддршка од страна на стручните служби во училиштето, надлежните институции (МОН и БРО), меѓународни асоцијации и организации, невладиниот сектор, афирмација во медиумите;
- сертификација и побрз професионален напредок на наставниците кои работат со деца со тешкотии во учењето.

Дефектологот во поддршка на наставникот преку партнерски однос учествува во реализацијата на наставата со децата кои имаат развојни проблеми и тешкотии во учењето.

Наставникот треба да биде добро информиран за видот на оштетувањето:

- Секогаш треба да биде свртен со лицето кон ученикот.
- Треба да биде подготвен да ги повтори истите пораки.
- Да користи наставни средства.
- Да го прати емоционалниот, емотивниот и социјалниот развој на детето.
- Да демонстрира, со што може да дојде до поголемо разбирање.
- Да му даде доволно време за работа на ученикот започнатата работа да ја доврши.

### **1.8.2. Дефектолог**

- Ги открива децата со развојни проблеми и посебни образовни потреби, кои неорганизирано се вклучуваат во редовните училишта или кои се

надвор од образовниот процес, а спаѓаат во реонот (географски и административно) којшто тој го покрива.

- Ги подготвува учениците за инклузија.
- Им помага на учениците кои започнуваат да се вклучат во редовните одделенија за да се адаптираат во средината.
- Го подготвува и одделението за реално прифаќање на детето што треба да се вклучи.
- Заедно со редовниот наставник изготвува индивидуализирана наставна програма за вклучените ученици, дополнета со специјални програми, и работи дополнително со ученикот по истите.
- Работи воннаставно со секое дете одделно.
- Врши проценка на психомоторниот развој во одредени периоди на годината и со тоа ја следи успешноста на едукативниот процес (Национална програма за развој на образованието во РМ, 2005 - 2015).

### **1.8.3. Улогата на родителите**

Родителите имаат важна улога во унапредувањето на процесот на интеграцијата, можеби не во стручна смисла, туку во смисла на иницијативи и поттикнувања (Mustać V., Vicić M., 1996). Во училиштето треба да има партнерство помеѓу наставниците и родители. Ова е во согласност со Бронфенбреноровата теорија на еколошкиот систем, според кое одредено однесување не може да се разбере без оглед на социјалниот контекст во којшто се случува (Woolfson, 2004). Семејството се гледа како микросостав на поголема еколошка мрежа на системот каде се вклучени и роднините, пријателите, соседите, кои се составен дел на повеќето општествени единици, како што се училиштата, локалната заедница и поширокото општество.

Веројатно најзначајна карактеристика на тешкотиите во учењето е нивната видлива и наизглед добра природа. Присутните тешкотии во учењето кај децата со просечна и натпросечна интелигенција, често се скриени. Таа „невидлива“ природа често предизвикува недостаток на толеранција кон детето од страна на семејството и пошироката околина. Тешкотиите во учењето можат, исто така, да создадат лажна надеж на родителите, кои на почетокот реагираат на дијагнозата со негирање



и нереални очекувања врзани со детските можности (Dyson, 1996). Ова го зголемува родителскиот стрес и негативното влијае врз функционирањето на семејството.

Добро осмислената соработка на родителите и наставниците влијае на резултатите на децата со тешкотии во учењето. Во овој период треба да се предвидат и активности за родителите на учениците кои се без пречки во развојот.

Родителите на учениците со тешкотии во учењето сакаат нивното дете да биде дел од редовното образование, да се образува со своите врстници и да биде успешно прифатено од сите нив. Со нивната соработка родителите се обидуваат да ги променат негативните ставови, мислењата и однесувањата на патот кон креирање на училиште за сите ученици ( Ivančić Đ. и Stančić Z., 2004).

Методи на соработка:

- информирање и договарање;
- учење и поучување;
- советодавна работа.

#### **1.8.4. Волонтери**

Училиштето е место каде можат да се одвиваат многу волонтерски активности. Анализата на делување на возрасните волонтери во европските држави покажува дека волонтерите ги обавуваат следните активности:

- собирање на пари;
- учество во советите;
- учество во културните, рекреативните и спортските активности во корист на другите;
- дружење со лицата со посебни образовни потреби;
- давање практична помош на тие лица;
- психолошка помош;
- учење и оспособување на другите;
- обезбедување на транспорт за старите и инвалидните лица;
- информирање;
- советување;
- административни работи (Kos A.,2005).

Волонтерите се вклучуваат во активностите за учење, игра и рекреација. Волонтерот треба да комуницира со наставникот и членовите на тимот и да има точен опис на активностите што може да ги изведува.

Врз основа на училишниот неуспех, можеме точно да го одредиме вистинското место и улога на волонтерот. Училишниот неуспех ги предизвикува и тешкотиите помеѓу децата и родителите, емоционално го погодува детето и ја намалува неговата мотивација за учење. Волонтерите кои го помагаат детето со тешкотии во учењето, може да биде повозрасен ученик во основното училиште, а почесто се средношколци и студенти, но тие можат да бидат и лица во пензија или други лица кои имаат добра волја, имаат време, енергија, вештини и знаење за помош на децата. Волонтерот најчесто го посетува семејството на детето или работи и се дружи со детето во просториите на некое советувајќиште. Секоја недела волонтерот со детето работи два или повеќе часа. Волонтерот се среќава со социјалниот соработник и ги разменува искуствата барајќи заеднички решенија во својата работа. Досегашните искуства на некои земји од Европа укажуваат дека волонтерите можат да бидат добри помошници на детето со тешкотии во учењето и со социјални проблеми. Во последно време повеќе од очигледно е потребна солидарна помош. И најбогатите земји не можат да ги покријат социјалните потреби на сиромашните луѓе и лицата со посебни потреби.

Волонтерската работа на учениците и младите придонесува за подобрување на квалитетот на животот во нивната заедница. „Децата имаат енергија и визија. Тие некогаш можат да преземат водечка социјална улога. Како пример може да се наведе 14-годишна девојка во осмо одделение од Хрватска, која во првите денови како бегалка од Хрватска во Словенија во Љубљанскиот центар за бегалци, организираше основно училиште за децата до четврто одделение (Kos. A., 2005).

Децата и младите сакаат и мислат дека можат да го подобрат светот. Во организираната волонтерска работа, возрасните ги поттикнуваат децата во таквите желби и настојуваат да ги почитуваат нивните желби, овозможувајќи им да ги остварат нивните социјални корисни идеи.

## II МЕТОДОЛОГИЈА НА ИСТРАЖУВАЊЕТО

### 2.1. Предмет на истражувањето

Предмет на ова истражување се тешкотиите во учењето кај учениците со посебни образовни потреби вклучени во редовниот образовен систем.

### 2.2. Цели на истражувањето

- да се утврдат во практиката тешкотиите во учењето на учениците со посебни образовни потреби вклучени во редовниот образовен систем;
- да се утврдат добрите примери од практиката од страна на наставниците, дефектолозите, педагозите и психолозите како и нивните предлози за промени;
- да се утврди колку се задоволни учениците со тешкотии во учењето со помошта што ја дава училиштето, вклучувајќи ги наставниците, стручните соработници и родителите, или сите заедно.

### 2.3. Задачи на истражувањето

Задачите на ова истражување се:

- да се испита мислењето на наставниците и стручните соработници за тоа кои ученици се ученици со тешкотии во учењето;
- да се испита застапеноста на учениците со тешкотии во учењето во училиницата;
- да се испита кој и кога ги идентификува учениците со тешкотии во учењето;
- да се испита каква е соработката со родителите, советодавните центри и здравствените институции;
- да се испитаат методите и формите на поддршка од страна на наставниците и стручните соработници за учениците со тешкотии во учењето;

- да се испита организацијата на дополнителната настава за учениците со тешкотии во учењето;
- да се испита инклузивната заедница во одделението;
- да се испитаат пречките и условите за успешна работа со учениците со тешкотии во учењето;
- да се испита од кои предмети учениците имаат повеќе тешкотии во учењето;
- да се испита во кои подрачја имаат повеќе проблеми;
- да се испитаат причините зошто имаат тешкотии во учењето;
- да се испита дали родителите во нивниот дом се загрижени за однесувањата на учениците;
- да се испита дали некогаш самите ученици бараат помош, каква помош и од кого;
- да се испита во кои подрачја и предмети учениците со тешкотии во учењето се успешни;

#### **2.4. Хипотези на истражувањето**

- $\chi_1$  Претпоставуваме дека во сите одделенија во редовните училишта има ученици со тешкотии во учењето.
- $\chi_2$  Претпоставуваме дека учениците со тешкотии во учењето се идентификуваат во одделенската настава.
- $\chi_3$  Претпоставуваме дека учениците со тешкотии во учењето во повеќе случаи се идентификуваат од страна на наставниците и стручните соработници.
- $\chi_4$  Претпоставуваме дека поголема помош на учениците со тешкотии во учењето им даваат наставниците и стручните соработници.
- $\chi_5$  Претпоставуваме дека училиштата организираат дополнителна настава за учениците со тешкотии во учењето.
- $\chi_6$  Претпоставуваме дека стручните соработници дополнително треба да се оспособуваат за работа со учениците со тешкотии во учењето.

- $\chi^7$  Претпоставуваме дека учениците со тешкотии во учењето поголеми проблеми имаат по предметот математика.
- $\chi^8$  Претпоставуваме дека учениците со тешкотии во учењето се успешни во некои други подрачја: спорт, креативност, техничките задачи, секојдневните работи, музиката.
- $\chi^9$  Претпоставуваме дека соработката со родителите е на задоволително ниво.

## 2.5. Варијабли на истражувањето

Независни варијабли се:

- полот;
- возраста;
- националноста;
- степенот на образование.

Зависни варијабли се:

- мислењето на наставниците и стручните соработници за учениците со тешкотии во учењето;
- мислењето на учениците со тешкотии во учењето;
- мислењето на родителите на учениците со тешкотии во учењето;
- процентот на учениците со тешкотии во учењето во училиницата, односно одделението;
- идентификацијата на учениците со тешкотии во учењето;
- соработката со родителите, советодавните центри и здравствените институции;
- организацијата на дополнителната настава за учениците со тешкотии во учењето;
- инклузивната заедница во одделението, односно комбинираното одделение;
- предметите во кои учениците имаат повеќе тешкотии во учењето;

- подрачјата и предметите во кои учениците со тешкотии во учењето се успешни.

## 2.6. Примерок

Свое мислење за тешкотиите во учењето дадоа 300 наставници и стручни соработници, 200 ученици и 200 родители од основните училишта во Скопје и кумановскиот регион од следните училишта:

- ❖ ОУ „Кочо Рацин“ – Куманово
- ❖ ОУ „Толи Зордумис“ - Куманово
- ❖ ОУ „Х. Т. Карпош“ – Куманово
- ❖ ОУ „Вук Караџиќ“ - Куманово
- ❖ ОУ „11 Октомври“ - Куманово
- ❖ ОУ „Бајрам Шабани“ - Куманово
- ❖ ОУ „Јероним Де Рада“ - Куманово
- ❖ ОУ „Дитурија“ – Липково
- ❖ ОУ „Наим Фрашери“ – Куманово
- ❖ ОУ „Рајко Жинзифов“ - Скопје
- ❖ ОУ „П. З. Пенко“ - Скопје
- ❖ ОУ „Ј. А. Коменски“ - Скопје

Прашалникот за статусот на работа во подрачјето на потешкотии во учењето кој опфаќа различни подрачја на проблемите во учењето (вкупно 38 прашања, а во нив и различни потпрашања) е наменет за 300 стручни лица како што се наставниците, дефектолозите, психолозите и педагозите. Во истражувањето се вклучени 200 ученици со тешкотии во учењето (прашалник од 19 прашања за децата со тешкотии во учењето) и 200 родители (прашалник составен од 22 прашања за родителите на децата со тешкотии во учењето).

## **2.7. Методи, техники и инструменти на истражувањето**

Бидејќи во примерокот се опфатени наставниците, дефектолозите, педагозите, психолозите, родителите и учениците, застапена е дескриптивната метода и методата на компарација.

Истражувањето е квантитативно.

Во фазата на собирање на податоци се користеше техниката на анкетирање.

## **2.8. Инструменти на истражувањето**

1. анкетен прашалник составен од 38 прашања и потпрашања (прилог 1);
2. анкетен прашалник за учениците составен од 20 прашања и потпрашања (прилог 2);
3. анкетен прашалник за родителите составен од 23 прашања и потпрашања (прилог3).

Во овие инструменти беа побарани: општи податоци, податоци за училиштето, за организацијата на училишните активности, оценка на резултатите, организацијата на училишната инклузија, ставовите, мислењата, како и нивото на задоволството на родителите.

Оригиналниот прашалник се состои од:

1. прашалник за стручњациите за состојбата на подрачјето на тешкотиите во учењето во основното училиште составен од 107 прашања;
2. прашалник за учениците составен од 29 прашања и

3. прашалник за родителите составен од 32 прашања на авторите Лидија Магајна, Марија Кавклер, Соња Печјак, Габи Чачинович-Вогринчич и Ксенија Брегар-Голобич, кој е во скратена верзија и е прилагоден за условите во нашата земја. Прашалникот е издаден во 2008 година.

## **2.9. Статистичка обработка на податоците**

Резултатите од истражувањето се прикажани табеларно, а заради подобра прегледност и појасен увид дадени се и графички прикази. Истите се прикажани во бројна количина и процентуален однос. Направена е компарација на мислењата по одредени прашања на наставниците, стручните соработници со мислењата на учениците и нивните родители.

Разликите од мислењата на учениците и нивните родители се анализирани со  $\chi^2$  тест. За статистички значајни се земени разликите  $p < 0,05$ . Употребена е и стандардна девијација.

## **2.10. Организација и тек на истражувањето**

Прашалникот беше изготвен, умножен и дистрибуиран на теренот во наведените училишта. Со директорите и стручните соработници на училиштата беше воспоставен директен контакт за составување на работен план во училиштата за спроведување на прашалникот. Пополнетите прашалници од испитаниците беа собрани и вратени на обработка. Истражувањето е изведено од 01. 12. 2009 до 20. 05. 2010 година.



### III. АНАЛИЗА И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА НА РЕЗУЛТАТИТЕ

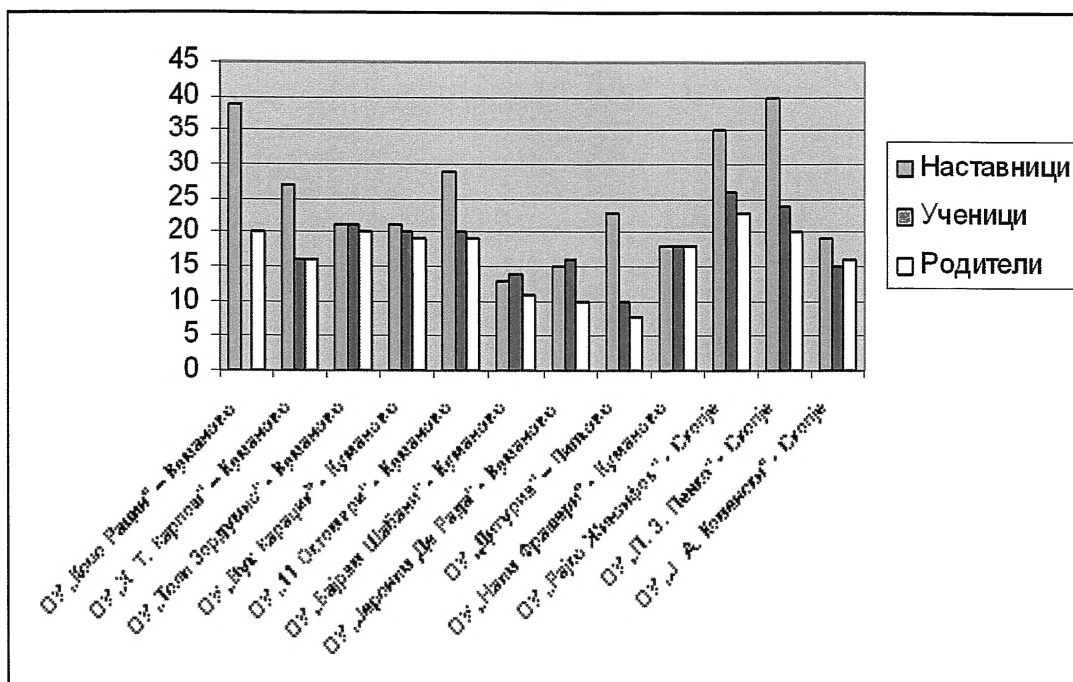
#### 3.1. Анализа и интерпретација на резултатите од прашалникот за наставниците и стручните соработници

3.1.1. Свое мислење за тешкотиите во учењето дадоа 300 наставници и стручни соработници, 200 ученици и 200 родители од основните училишта во Скопје и кумановскиот регион.

Во Скопје во ОУ „Јан Амос Коменски“, во Куманово во ОУ „Кочо Рацин“, ОУ „Х. Т. Карпош“ – Куманово и ОУ „11 Октомври“, наставата се изведува на македонски наставен јазик. Во ОУ „Рајко Жинзифов“ - Скопје и ОУ „П. З. Пенко“ - Скопје наставата се изведува на три наставни јазици: на македонски, албански и турски наставен јазик. Во ОУ „Вук Караџиќ“ наставата се изведува на македонски и српски наставен јазик. Во ОУ „Толи Зордумис“ наставата се изведува на македонски и на албански наставен јазик, додека во ОУ „Јероним Де Рада“ - Куманово, ОУ „Дитуриа“ – Липково, ОУ „Наим Фрашери“ - Куманово и ОУ „Бајрам Шабани“ во Куманово наставата се изведува на албански наставен јазик.

Табела 1: Основни училишта, наставници, ученици и родители

Р.б.	Основни училишта	Наставници		Ученици		Родители	
			%		%		%
1.	ОУ „Кочо Рацин“ – Куманово	39	13	0	0	20	10
2.	ОУ „Х. Т. Карпош“ – Куманово	27	9	16	8	16	8
3.	ОУ „Толи Зордумис“ - Куманово	21	7	21	10,5	20	10
4.	ОУ „Вук Караџиќ“ - Куманово	21	7	20	10	19	9,5
5.	ОУ „11 Октомври“ - Куманово	29	9,7	20	10	19	9,5
6.	ОУ „Бајрам Шабани“ - Куманово	13	4,3	14	7	11	5,5
7.	ОУ „Ј. Де Рада“ - Куманово	15	5	16	8	10	5
8.	ОУ „Дитуриа“ – Липково	23	7,7	10	5	8	4
9.	ОУ „Наим Фрашери“ - Куманово	18	6	18	9	18	9
10.	ОУ „Рајко Жинзифов“ - Скопје	35	11,7	26	13	23	11,5
11.	ОУ „П. З. Пенко“ - Скопје	40	13,3	24	12	20	10
12.	ОУ „Ј. А. Коменски“ - Скопје	19	6,3	15	7,5	16	8
	<b>Вкупно</b>	<b>300</b>	<b>100</b>	<b>200</b>	<b>100</b>	<b>200</b>	<b>100</b>

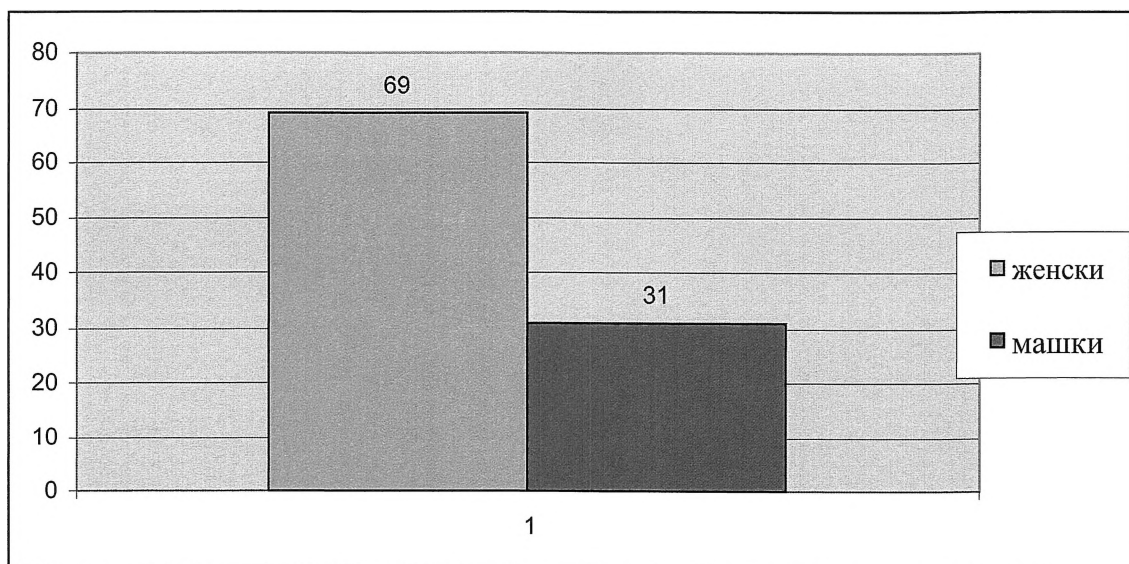


Слика 1: Основни училишта, наставници, ученици и родители

При разгледување на кадарот кој работи во основните училишта беше направена и анализа во однос на половата структура, при што од вкупно 300 испитаници, 207 или 69% се претставнички од женскиот пол, додека пак останатите 93 или 31% се машки наставници или членови на стручен тим.

Табела 2: Полова структура

Полова структура	N	%
женски	207	69
машки	93	31
<b>Вкупно</b>	<b>300</b>	<b>100</b>

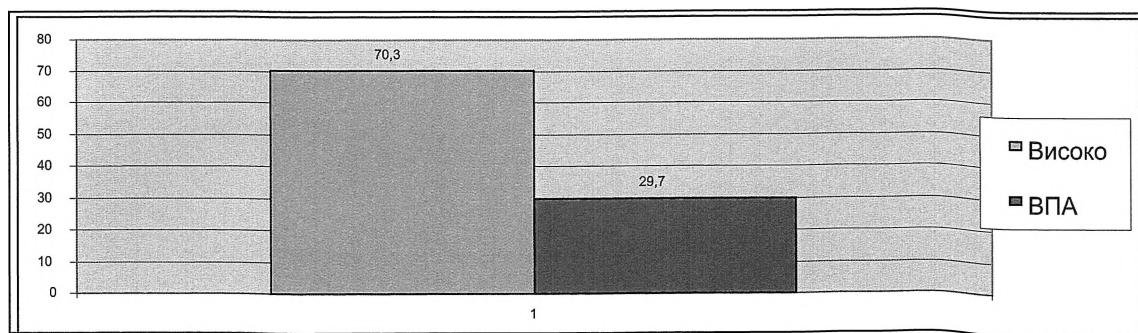


Слика 2: Полова структура

Во прашањето со реден број 3 на испитаниците им беше дадена задача да го одредат **степенот на нивното образование**, при што се забележува дека најголемиот дел - 211 испитаници или 70,3% имаат завршено високо образование, 89 или 29,7% испитаници се со виша педагошка академија.

Табела 3: Вид на образование

Степен на образование	N	%
Високо	211	70,3
ВПА	89	29,7
<b>Вкупно</b>	<b>300</b>	<b>100</b>

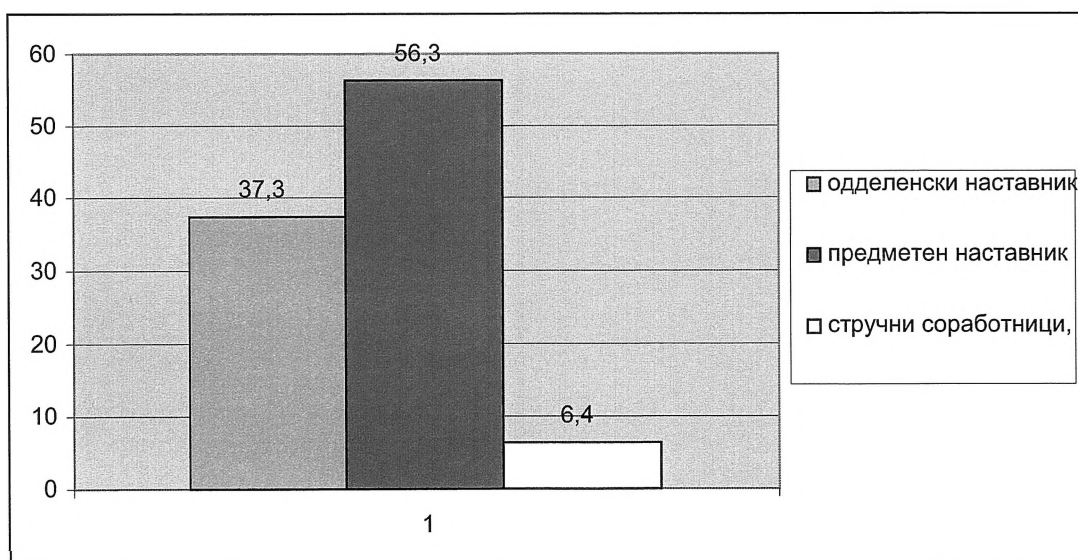


Слика 3: Степен на образование

На прашањето **каква дејност обавувате во училиштето**, 111 испитаници или 37,3% одговориле дека се одделенски наставници, 169 испитаници или 56,3% одговориле дека се предметни наставници, а само 6,4 % или 20 од вкупниот број на испитаници одговориле дека се дел од стручниот тим.

Табела 4: Дејноста што ја обавува наставниот кадар во училиштето

Дејноста што ја обавува наставниот кадар во училиштето	N	%
одделенски наставник	112	37,3
предметен наставник	169	56,3
стручни соработници	19	6,4
<b>Вкупно</b>	<b>300</b>	<b>100</b>

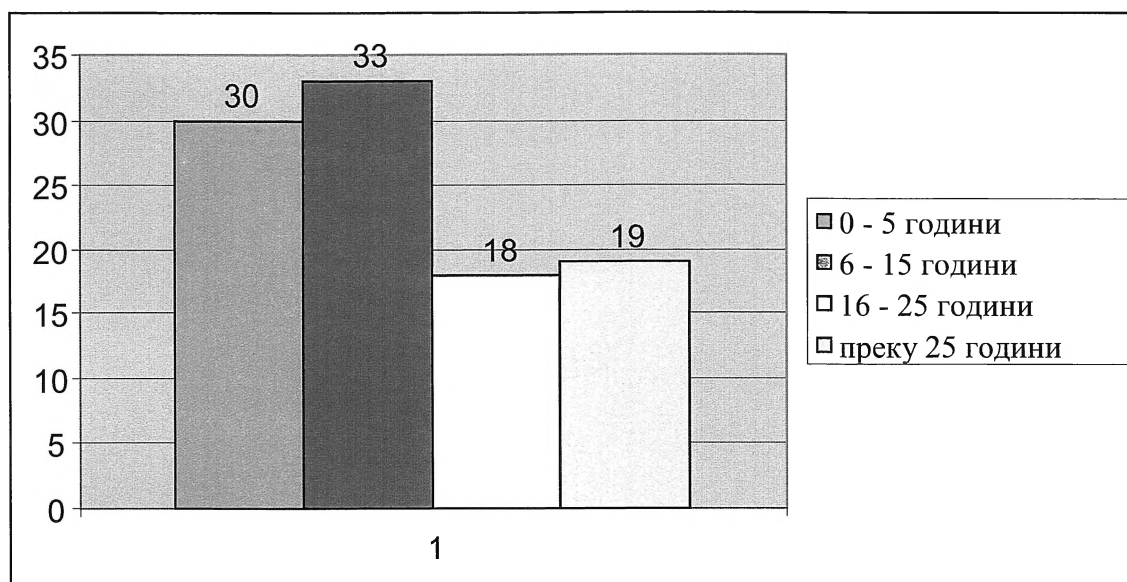


Слика 4: Дејноста што ја обавува наставниот кадар во училиштето

На прашањето **колку долго работат во училиштето**, најголемиот дел или 33% одговориле дека работат од 6 до 15 години, 30% одговориле дека работат најмногу до 5 години, 19% одговориле дека работат повеќе од 25 години и 18% биле со работен стаж помеѓу 16 и 25 години.

Табела 5: Работниот стаж во училиштето

Работниот стаж во училиштето	N	%
0 - 5 години	90	30
6 - 15 години	98	33
16 - 25 години	54	18
преку 25 години	58	19
<b>Вкупно</b>	<b>300</b>	<b>100</b>

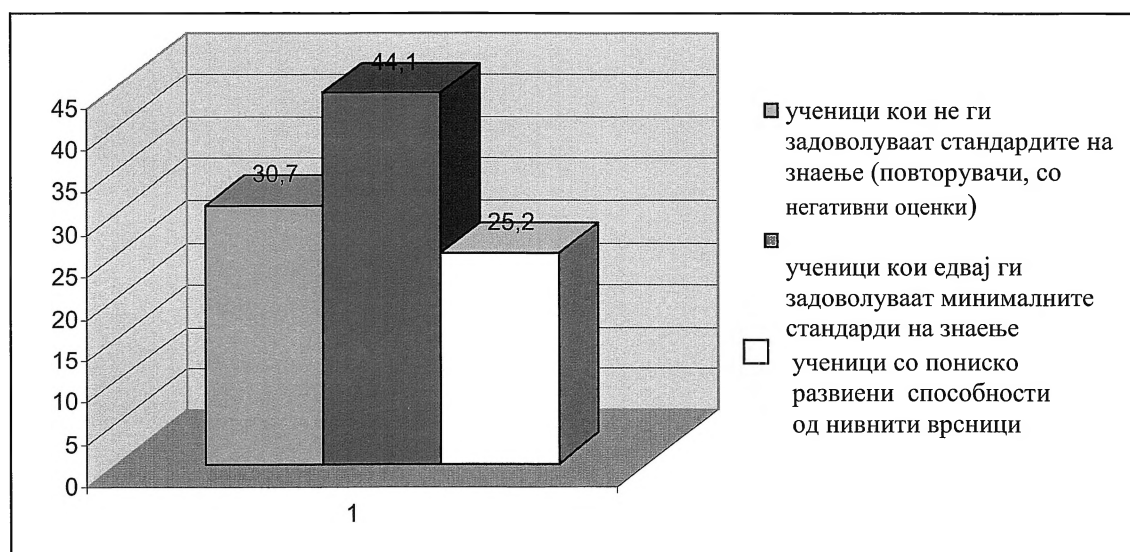


Слика 5: Работниот стаж во училиштето

Следното прашање кое им беше поставено на наставниците, како испитаници, се однесуваше на нивниот став за тоа **кои ученици ги сметаат за ученици со тешкотии во учењето**, при што најголемиот дел од наставниците – 44,1% одговориле дека тоа се ученици кои едвај ги задоволуваат минималните стандарди на знаење, 30,7% одговориле дека тоа се ученици кои не ги задоволуваат стандардите на знаења, а се однесува на оние кои се со ниски оценки и ги повторуваат одделенијата, и најмал број – 25,2, одговориле дека ученици со тешкотии во учењето се оние ученици со пониско развиени способности.

Табела 6: Ученици со тешкотии во учењето. (Можност за избор на повеќе одговори)

Ученици со тешкотии во учењето	N	%
ученици кои не ги задоволуваат стандардите на знаење (повторувачи, со негативни оценки)	110	30,7
ученици кои едвај ги задоволуваат минималните стандарди на знаење	158	44,1
ученици со пониско развиени способности од нивните врсници	90	25,2
<b>Вкупно</b>	<b>358</b>	<b>100</b>



Слика 6: Ученици со тешкотии во учењето

При едно истражување спроведено во 2008 година за потребите на Министерството за школство на Р. Словенија кое опфатило 1139 училишни работници од кои, 38% сметаат дека тоа се ученици кои едвај ги задоволуваат минималните стандарди на знаење, 37% од наставниците и стручните соработници сметаат дека ученици со тешкотии во учењето се оние ученици кои не ги исполнуваат минималните стандарди на знаења (повторувачи, ученици со

негативни оценки). Една мала група на практиканти (наставници и стручни соработници), 23% сметаат дека во оваа група на ученици се оние чии академски постигнувања се забележително пониски од нивните способности (Magajna L. 2008).

Резултатите од нашето испитување покажуваат поинаква концепција на терминот тешкотии во учењето, оти релативниот неуспех (слабите резултати со оглед на потенцијалот, и тоа во соодветните достигнувања на минималните стандарди), некои практиканти не го вклучуваат во нивната концепција поимот тешкотии во учењето. Во исто време, во пракса, дури и голем проблем е уникатното дефинирање на минимумот стандарди на знаење и потребата да се продолжи со напори за попрецизно дефинирање на поимот минимални стандарди на знаење.

Ќе додадеме уште некои дефиниции за тешкотиите во учењето. Lerner (2003) ги дефинира децата со тешкотии во учењето како хетерогена група на деца со различни видови когнитивни, социјални, емотивни и други карактеристики кои се важни во учењето и имаат повеќе тешкотии отколку повеќето деца од нивната возраст. Учениците со тешкотии во учењето како група е многу хетерогена, многу се различни стручните дефиниции на оваа популација, кои зависат и од социо-културната насока на земјата. „Во дефинирањето на популацијата на учениците со тешкотии во учењето има значајно влијание и политиката“ (Magajna L., 2008).

Тешкотиите во учењето како феномен се појавуваат во текот на еден континуум од лесни до тешки, почнувајќи од едноставни до комплексни, од краткорочни, оние што траат одредено време, до оние што траат во текот на целиот училиштен живот. На една група ученици, студенти и возрасни со тешкотии во учењето, потребите се многу разновидни. За некои, тешкотиите се само во еден или два предмета, додека другите се неуспешни во повеќето предмети. Проблемите можат да бидат присутни дури и пред поаѓање во училиштето (прекумерен немир, премин од една активност на друга, недостаток на интерес за слушање (Lewis и Doorlag, 1987).

Флечер и соработниците издвојуваат четири основни елементи кои се присутни во повеќето дефиниции за тешкотии во учењето:

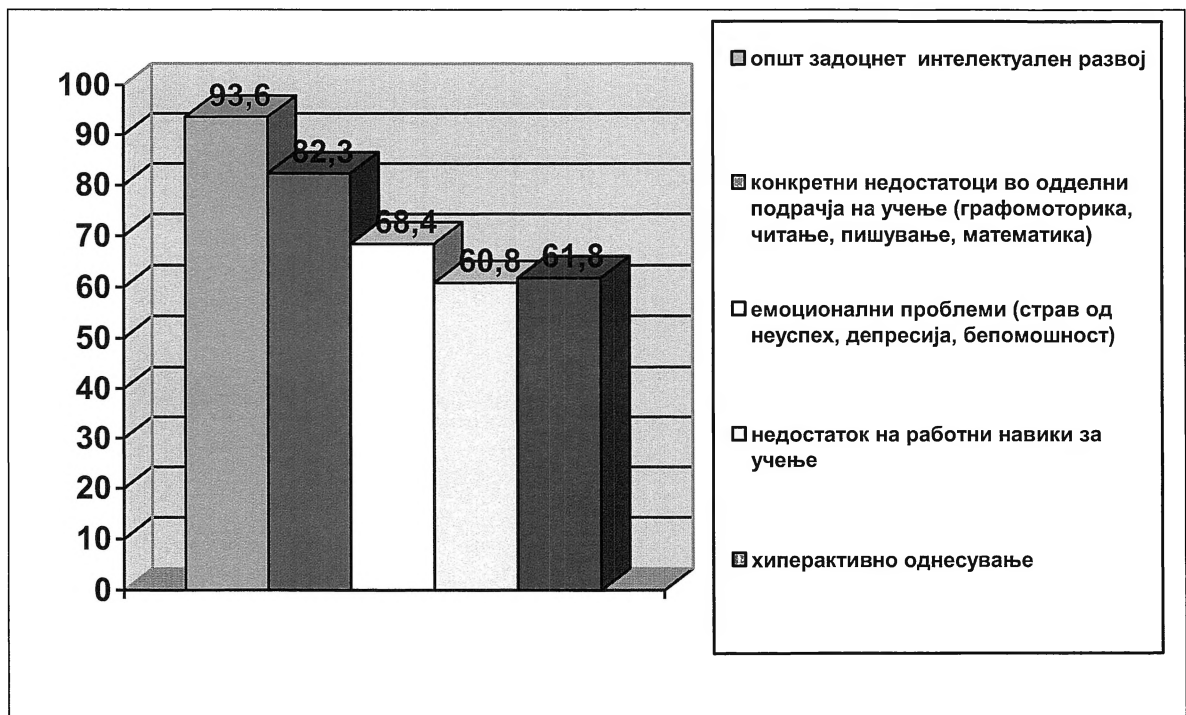
1. несовпаѓање - голем јаз помеѓу постигнувањата во одредени тестови (IQ) и академските постигнувања;
2. хетерогена појава – во повеќе домени се појавуваат „тешкотии во учењето“;
3. исклучување - за исклучување на „тешкотии во учењето“ не може да се говори доколку се забележуваат: сензорните нарушувања, интелектуална ретардација, емоционално нарушување, економска депривација, мноштво јазици или несоодветна обука (настава);
4. конституционални (невробиолошки) фактори - „тешкотиите во учењето во основа мора да имаат промени во невроанатомската структура на мозокот“ (Fletcher и соp., 2004).

Прашањето број 7 е директно поврзано со претходното прашање, но во овој случај наставниците имаа задолжение **поконкретно да одредат што подразбираат под ученици со тешкотии во учењето**, така што требаше да одредат дали во оваа група спаѓаат ученици со општ задоцнет интелектуален развој, конкретни недостатоци во одделни подрачја на учењето (графомоторика, читање, пишување, математика), емоционални проблеми (страв од неуспех, депресија, беспомошност), недостаток на работни навики за учење и хиперактивно однесување. Од одговорите може да се забележи дека најголем дел од испитаниците - 263 или 93,6% потврдно одговориле за првата група, т.е. за учениците со задоцнет интелектуален развој, 219 или 82,3 посочиле на учениците со конкретни недостатоци во одделни подрачја на учење, 171 или 68,4% од наставниците ги посочиле и емоционалните проблеми, 155 или 60,8% укажале на проблемот на недостаток на работни навики и 149 или 61,8% на хиперактивноста, но треба да се земе предвид можноста за повеќекратен избор.



Табела 7: Ученици со тешкотии во учењето

Р.б.	Тешкотии во учењето		број	%
1,	општ задоцнет интелектуален развој	да	263	93,6
		не	18	6,4
2,	конкретни недостатоци во одделни подрачја на учењето (графомоторика, читање, пишување, математика)	да	219	82,3
		не	47	17,7
3,	емоционални проблеми (страв од неуспех, депресија, бепомошност)	да	171	68,4
		не	79	31,6
4,	недостаток на работни навики за учење	да	155	60,8
		не	100	39,2
5,	хиперактивно однесување	да	149	61,8
		не	92	38,8



Слика 7: Ученици со тешкотии во учењето

Во истражувањето што го направила Магајна во Словенија, по однос на истото прашање се добиени следните одговори: „Стручниот кадар најчесто ги вклучува проблемите на специфичните дефицити на учењето во специфичните

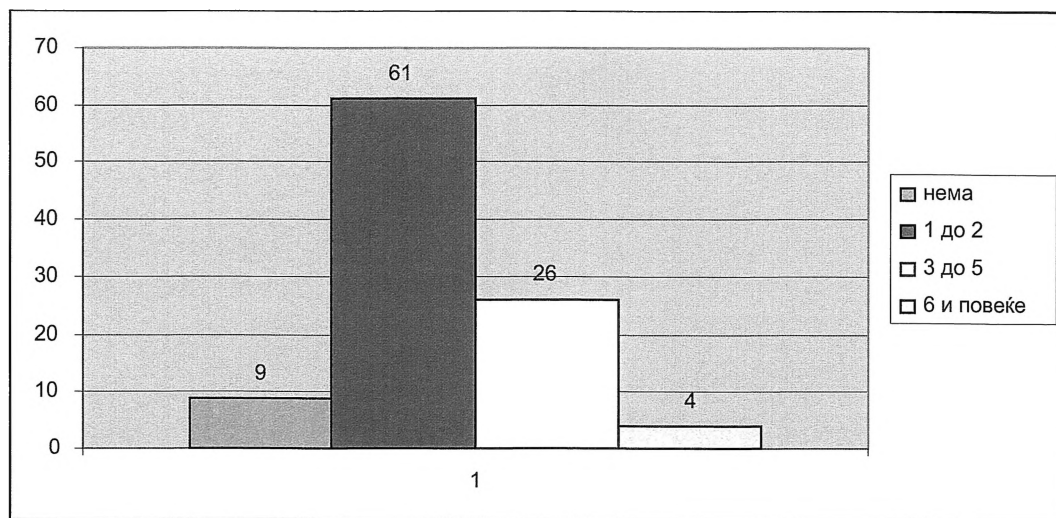
области во учењето (95%), (краткотрајно внимание, проблеми во читањето и пишувањето, тешкотии во математиката итн.), задоцнет интелектуален развој (81%), хиперактивно и немирно однесување (64%), недостаток на работни навики (58%), емоционални проблеми (53%), недоволно разбирање на словенечкиот јазик (51%), недостаток на мотивација (45%), недостаток на иницијативи за училишна работа (40%), социјален ризик (31%) и несоодветна настава (30%)“ (Magajna L., 2008).

Резултатите од испитувањата покажуваат дека тешкотиите во учењето практичарите често им ги припишуваат на многу фактори. Во нашето истражување главно се поврзани со учениците со задоцнет интелектуален развој, а во Словенија повеќето се со специфични тешкотии во учењето, како хиперактивност, лоши навики и др.

Во однос на застапеноста на учениците со тешкотии во учењето по одделенија, во најголем дел од наставниците - 61%, од 12-те училишта одговориле дека во одделенијата најчесто се сретнуваат 1 до 2 ученика со тешкотии во учењето, 26% одговориле дека бројот на такви ученици изнесува 3 до 5, 9% одговориле дека немаат такви ученици и само 4% одговориле дека сретнуваат повеќе од 6 такви ученици во склоп на одделенијата. Пресметувајќи го  $\chi^2=243,866$ ;  $df=3$ ;  $p \leq 0,05$  доаѓаме до констатација дека има статистичка значајна разлика.

Табела 8: Застапеноста на ученици со тешкотии во учењето во одделението

<b>Застапеност на учениците со тешкотии во учењето во одделението</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
нема	27	9
1 - 2	184	61
3 - 5	78	26
6 и повеќе	11	4
<b>Вкупно</b>	<b>300</b>	<b>100</b>



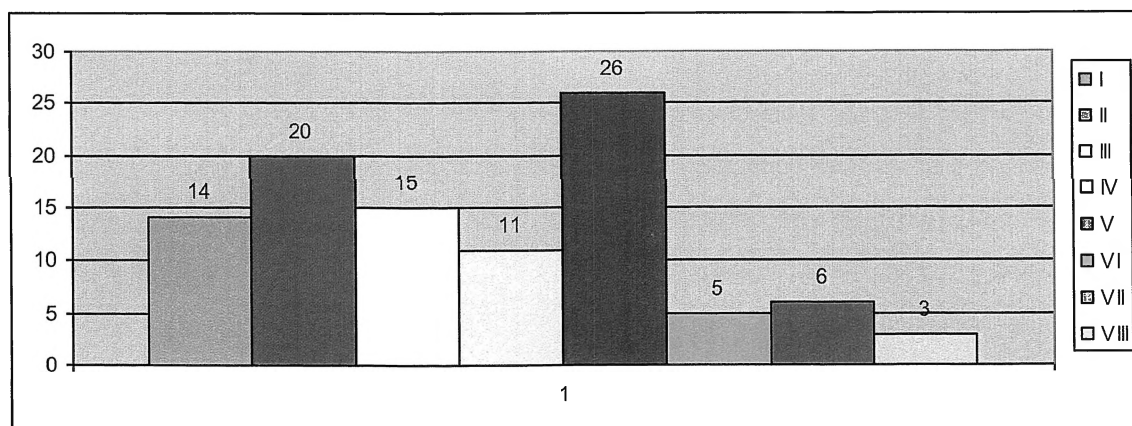
Слика 8: Просек на ученици со тешкотии во учењето во оддлението

Емпириското истражување на Baum и Owen (1988) покажа дека 36% од учениците, од страна на стручните соработници од училиштата се идентификувани како ученици со специфични тешкотии во учењето со што се совпаѓа со истражувањето спроведено во Словенија во 2008. Истото истражување покажува однесување поврзано со талент кој укажува на потребата за подобро разбирање на проблемите на овие две исклучителни групи. Некои проценти од ова истражување укажуваат на тоа дека кај сите деца со посебни образовни потреби се јавуваат 2-5% талентирани деца со СТУ (специфични тешкотии во учењето) (Magajna L. и Kavkler M., според Nielsen, 2002). Во другите училишни системи признаваат дека талентираниите ученици со специфични проблеми во учењето во училиштата често се незабележителни, бидејќи исклучителните способности и когнитивни нарушувања се маска (копии) едни на други (Brody и Mills, 1997; Ruban и Reis, 2005, според Magajna L. и Kavkler M., 2008). Емпириските студии, исто така, покажуваат дека „таа група на талентирани деца и младинци со посебни проблеми во учењето и двојни посебни образовни потреби во школскиот систем, често остануваат без соодветна поддршка“ (Baum, 2004; Ruban и Reis, 2005, според Magajna L. и Kavkler M., 2008).

Во однос на прашањето во кое одделение се зголемува бројот на учениците со тешкотии во учењето, од 300 испитаници одговориле 85 или 28%, 26% од наставниците сметаат дека бројот на учениците со тешкотии во учењето се зголемува во петто одделение, 20% во второ одделение, 15 % во трето одделение, 14 % во прво, 11% во четврто одделение, 6% во седмо одделение, 5% во шесто и 3% во осмото одделение.

Табела 9: Зголемување на бројот на учениците со тешкотии во учењето по одделенија

Одделение	N	%
I	12	14
II	17	20
III	13	15
IV	9	11
V	22	26
VI	4	5
VII	5	6
VIII	3	3
<b>Вкупно</b>	<b>85</b>	<b>100</b>

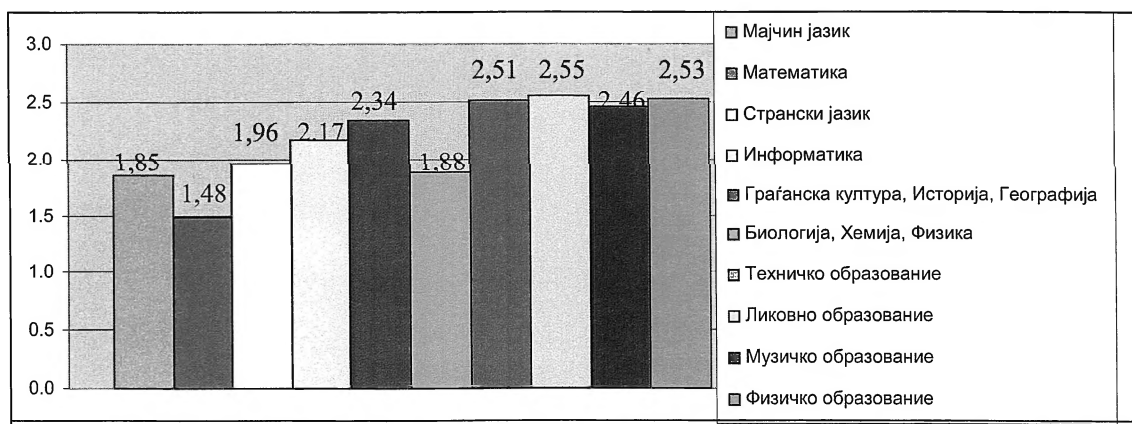


Слика 9: Зголемување на бројот на учениците со тешкотии во учењето по одделенија

Разгледувајќи ги проблемите со кои се соочуваат учениците со тешкотии во учењето во однос на различните предмети во училиштето, 179 или 63,5% од наставниците посочиле дека најмногу проблеми учениците имаат во наставата по Математика со средна вредност 1,48. 37,9% и средна вредност вредност 1,85 или втората по големина група на наставници посочуваат дека најмногу проблеми имаат во наставата по Мајчин јазик. 37,3% и со средна вредност 1,88 ги издвојуваат Биологијата, Хемијата и Физиката. 29,6% и средна вредност 1,96 сметаат дека изучувањето на странските јазици е најпроблематично. 26,6% и со средна вредност 2,17 од наставниците ја посочиле Информатиката како најпроблематична. 16,9 се однесуваат на општествените науки, а како најмалку проблематичен предмет го истакнуваат Техничкото образование. Во однос на тежината и застапеноста на проблемите на слично ниво се Физичкото, Ликовното и Музичкото образование. Доколку се разгледуваат предметите во однос на нивната суштина, учениците на повеќе проблеми наидуваат при учење на природните науки, како што се: биологијата, хемијата и физиката, отколку при изучувањето на општествените науки: историја, географија, граѓанска култура и слично.

Табела 10: Предметите кај кои учениците имаат проблеми во учењето (Сортирање од 1 до 3 фреквенции. Бројот 1 значи поголеми проблеми)

Предмети	Фреквенции	%	f	$\bar{x}$
Мајчин јазик	1	37,9	86	1,85
	2	38,3	87	
	3	23,8	54	
Матаематика	1	63,6	179	1,48
	2	24,8	70	
	3	11,7	33	
Странски јазик	1	29,6	63	1,96
	2	45	96	
	3	25,4	54	
Информатика	1	26,6	37	2,17
	2	30,2	42	
	3	43,2	60	
Граѓанска култура Историја Географија	1	16,9	22	2,34
	2	42,3	55	
	3	40,8	53	
Биологија Хемија Физика	1	37,2	67	1,88
	2	35,6	64	
	3	27,2	49	
Техничко образование	1	10,7	13	2,51
	2	27,3	33	
	3	61,9	75	
Ликовно образование	1	11,8	15	2,55
	2	21,3	27	
	3	66,9	85	
Музичко образование	1	13,7	18	2,46
	2	26,7	35	
	3	59,5	78	
Физичко образование	1	12,3	16	2,53
	2	22,3	29	
	3	65,3	85	



Слика 10: Предметите кај кои учениците имаат проблеми во учењето

Во истражувањето спроведено од Havelka и соработниците (1997) речиси една третина од учениците странскиот јазик го карактеризираат како исклучително или многу тежок, речиси половината од нив овој предмет го сметаат за умерено тежок. Потполно ист број на ученици ги сметаат предметите Физика и Хемија за исклучително тешки предмети. Според податоците добиени од Лазаревиќ (2001), повеќето ученици (во осмо одделение преку две третини од примерокот) имаат тешкотии по наставниот предмет Физика и скоро една третина од нив имаат тешкотии по Хемија. За двата предмети, врз основа на зачестеноста на изборот меѓу 27-те наведени причини, тешкотии во учењето, на прво место им причинува преобемниот материјал.

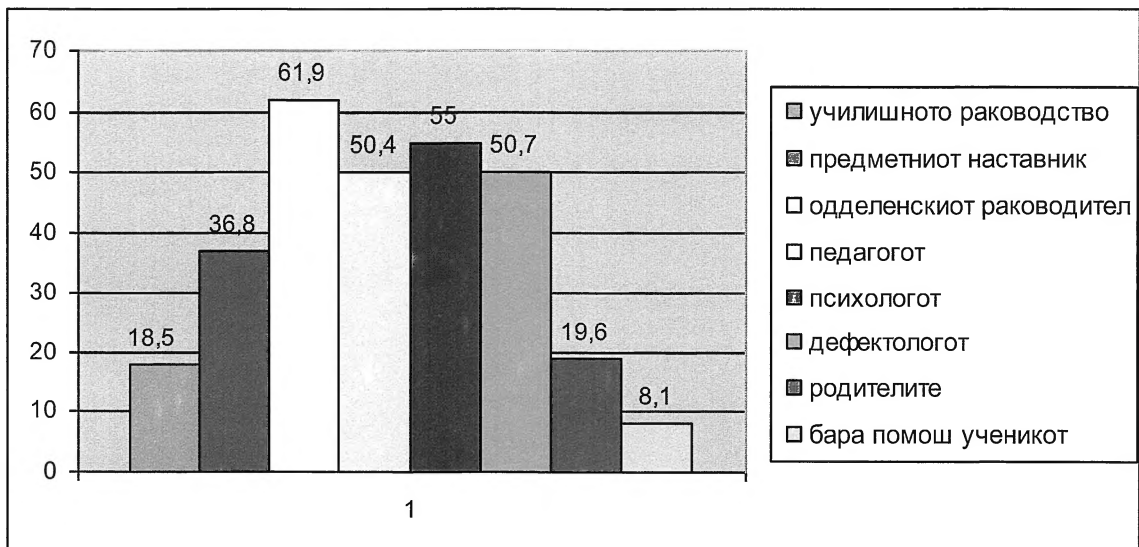
Кога станува збор за тешкотии во учењето математика, Лазаревиќ (2001) заклучил дека тие се застапени кај повозрасните ученици во однос на помладите возрасни групи, а во осмо одделение ги има 60% од учениците, а најчеста причина е неразбирање на делови од наставната програма. На иста возраст, според податоците добиени од Havelka (1997), речиси половина од студентите сметаат дека предметот Математика е исклучително или многу тежок, додека пак над една третина од учениците го оценуваат како умерено интересен.

Во следното прашање, т.е. прашањето број 11, од наставниците се бараше да посочат **кој ги идентификува учениците со тешкотии во учењето во училиштата каде што работат**. Најголем дел од наставниците, 164 или 62%, посочиле дека таа функција ја реализира најчесто одделенскиот наставник; 134 наставници или 50% го посочиле педагогот кој работи во училиштето и 126 или 55% наставници го навеле училишниот психолог. Најмалку од наставниците одговориле дека самиот ученик штом ќе дојде во училиштето ќе побара помош, а приближно еднаков е бројот, по 18% односно 19% наставници одговориле дека училишното раководство, т.е. родителите ги пријавуваат децата со тешкотии во учењето. Разгледувајќи ги резултатите по одделни училишта може да се забележи дека ситуацијата е различна во сите училишта. Пресметувајќи го  $\chi^2=93,376$ ;  $df=3$ ;  $p\leq 0,05$  за предмениот наставник,  $\chi^2=246,472$ ;  $df=3$ ;  $p\leq 0,05$  за одделенскиот раководител,  $\chi^2=132,526$ ;  $df=3$ ;  $p\leq 0,05$  за педагогот,  $\chi^2=129,585$ ;  $df=3$ ;  $p\leq 0,05$  за психологот,  $\chi^2=60,103$ ;  $df=3$ ;  $p\leq 0,05$  за дефектологот, доаѓаме до констатација дека има статистичка значајна разлика во дистрибуцијата.

Табела 11: Идентификација на учениците со тешкотии во учењето

Идентификација на учениците со тешкотии во учењето		N	%	Одговориле
училишното раководство	секогаш	42	18,5	227
	често	55	24,2	
	некогаш	94	41,4	
	никогаш	36	15,9	
предметениот наставник	секогаш	94	36,8	255
	често	100	39,2	
	некогаш	57	22,4	
	никогаш	4	1,6	
одделенскиот раководител	секогаш	164	61,9	265
	често	82	30,9	
	некогаш	16	6,1	
	никогаш	3	1,1	
педагогот	секогаш	134	50,4	266
	често	84	30,1	
	некогаш	42	15,8	
	никогаш	8	3	
психологот	секогаш	126	55	229
	често	61	26,6	
	некогаш	26	11,4	
	никогаш	16	7	
дефектологот	секогаш	79	50,7	156
	често	23	14,7	
	некогаш	17	10,9	
	никогаш	37	23,7	
родителите	секогаш	43	19,6	220
	често	54	24,6	
	некогаш	96	43,6	
	никогаш	27	12,2	
бара помош ученикот	секогаш	17	8,1	211
	често	34	16,1	
	некогаш	96	45,5	
	никогаш	64	30,3	





Слика 11: Идентификација на учениците со тешкотии во учењето

Магајна и Кавклер (2008) наведуваат дека „класните раководители, одделенските наставници, стручните соработници, сите учествуваат во идентификацијата на учениците со тешкотии во учењето. Најзадоволни во откривањето на учениците со тешкотии во учењето сепак се раководствата на училиштата и одделенските наставници, а најмалку задоволни се предметните наставници. Меѓу стручните соработници во училиштата постои интерес за продлабочување на познавањето на детекцијата на тешкотиите во учењето, како и опции за купување на релевантна литература“.

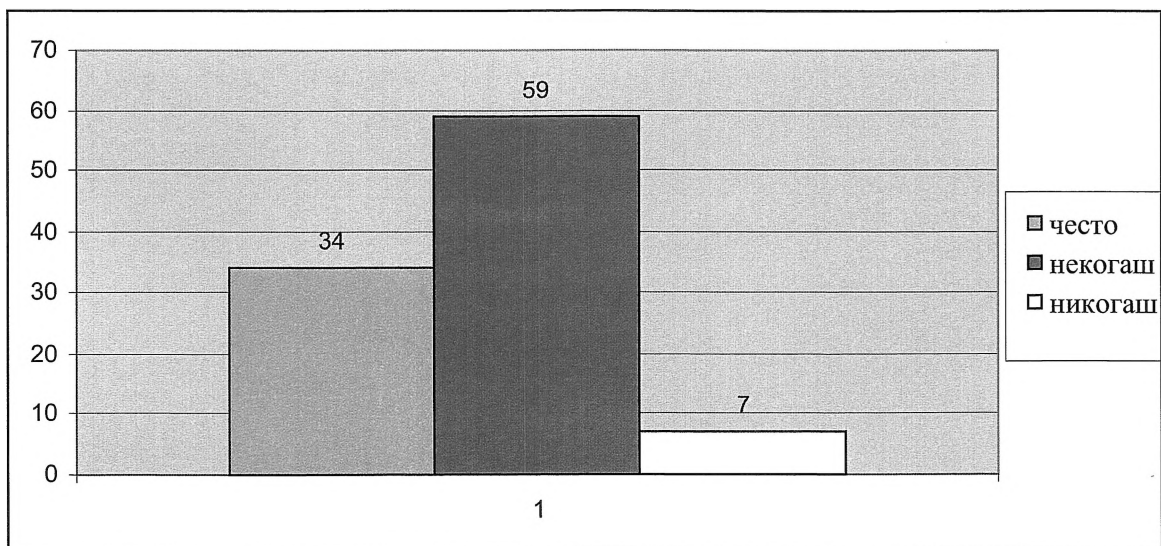
Посокхова (2007) во врска со дијагностиката наведува дека „дијагностичката постапка која е важен фактор во идентификацијата, опфаќа многу повеќе од анализата на детските училишни тетратки. Дијагнозата на дисграфијата како и на дислексијата службено се поставува по втората година од формалното образование (на крајот од второто одделение)“.

На прашањето колку често учениците бараат од самиот наставник - испитаник да им помогне во надминување на тешкотиите во учењето, најголемиот дел од наставниците 59% одговориле дека само понекогаш учениците бараат директно помош од нив, 34% одговориле дека често им е побарана помош

во надминување на тешкотиите во учењето и само 7% одговориле дека воопшто не им е побарана таква помош.

Табела 12: Учениците со тешкотии во учењето бараат од наставниците директна помош

Учениците со тешкотии во учењето бараат од наставниците директна помош	N	%
често	102	34
некогаш	178	59
никогаш	27	7
<b>Вкупно</b>	<b>300</b>	<b>100</b>

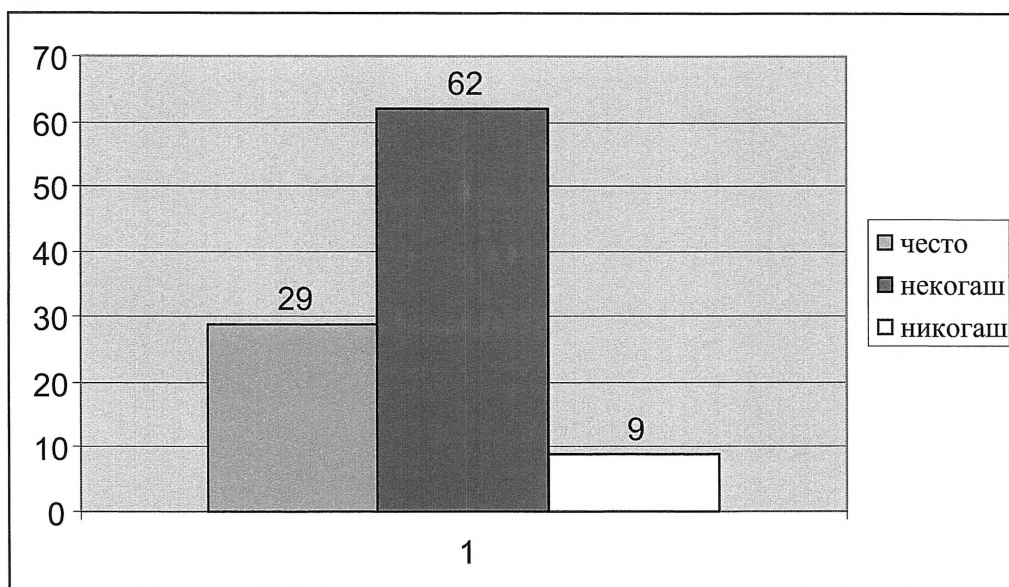


Слика 12: Учениците со тешкотии во учењето бараат од наставниците директна помош

Како и во претходното прашање и на прашањето колку често родителите бараат од наставниците помош во надминување на тешкотиите во учењето кај нивните деца, најголем број од наставниците - 62% како одговор посочиле дека некогаш родителите бараат помош, 29% одговориле дека често бараат помош и само 9% одговориле дека немаат такво побарување.

Табела 13: Родителите бараат директна помош од наставниците и стручните соработници кога имаат тешкотии со нивните деца во учењето

Родителите бараат директна помош од наставниците и стручните соработници кога имаат тешкотии со нивните деца во учењето	N	%
често	87	29
некогаш	185	62
никогаш	28	9
<b>Вкупно</b>	<b>300</b>	<b>100</b>



Слика 13: Родителите бараат директна помош од наставниците и стручните соработници кога имаат тешкотии со нивните деца во учењето

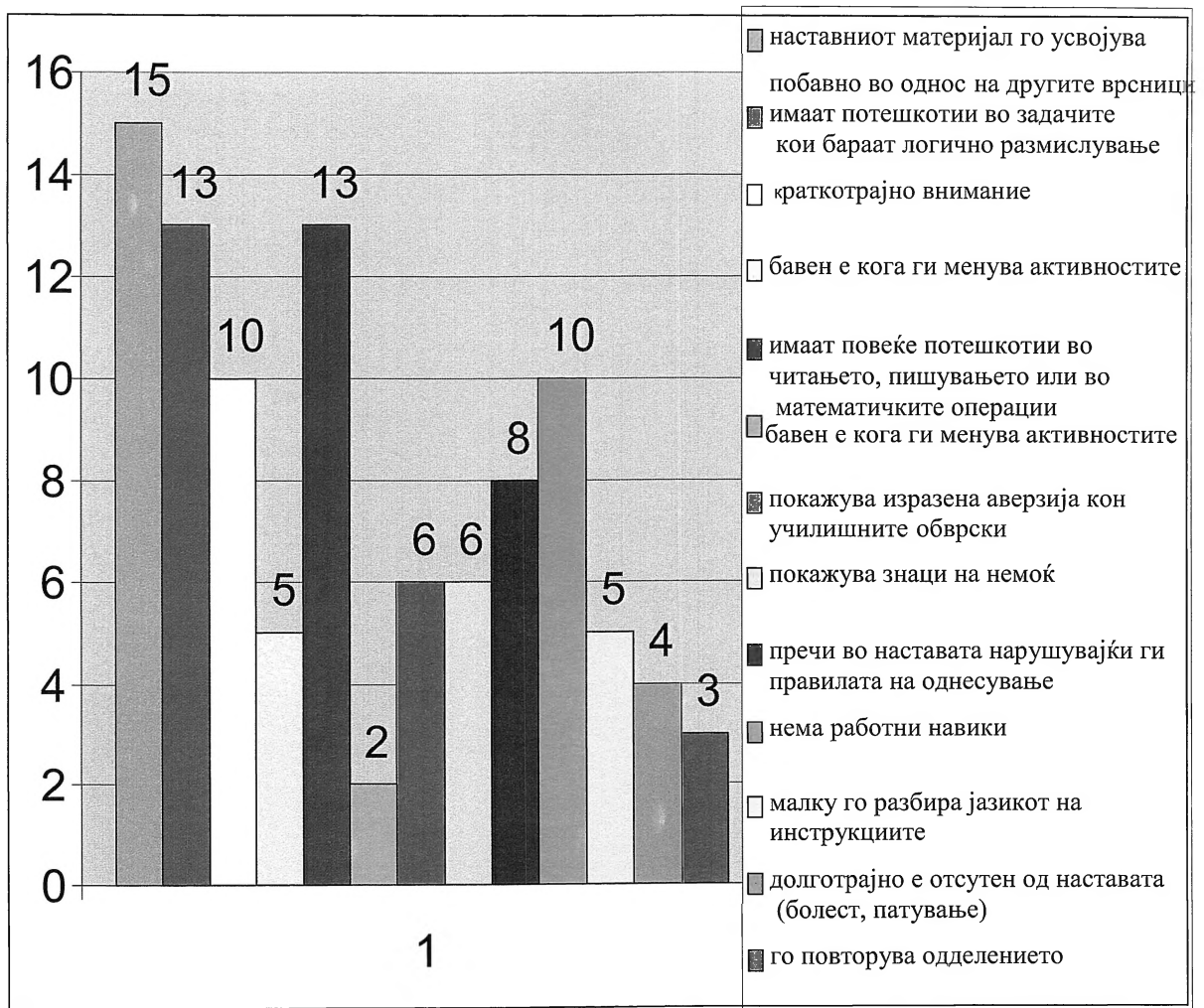
Од истражувањето спроведено од Магајна Ј. и Кавклер М. во 2008 година забележуваме дека „повеќето наставници - 67% се изјаснуваат дека учениците ретко самоиницијативно се охрабруваат да побараат помош за сопствените проблеми, само 26% од наставниците сметаат дека учениците сами бараат и зборуваат за нивните проблеми и изразуваат желба за помош, додека 7% од наставниците сметаат дека никогаш учениците не бараат од нив директна помош“.

Интересно е дека има разлика во однос на истражувањето спроведено во Словенија - 67% наспроти 59 % во нашето истражување за тие ученици кои не се охрабруваат да побараат помош или да зборуваат за нивните тешкотии во учењето и 34% бараат помош кај нас, додека во Словенија само 26%.

На 14-тото прашање од наставниците беше побарано со употреба на повеќекратен одговор да ги наведат основните карактеристики на учениците со тешкотии во учењето, при што 15% од наставниците наведуваат дека најчеста карактеристика е побавното усвојување на наставниот материјал во однос на другите ученици, 13% од наставниците сметаат дека основна карактеристика на тешкотиите во задачите кои бараат логично размислување и тешкотиите во читањето, пишувањето или сметањето, 10% од наставниците како проблем го наведуваат немањето на работни навики, а најмалку од наставниците, 2%, сметаат дека основна карактеристика е тоа што овие ученици се чувствуваат загрижени и збунети.

Табела 14: Знаци и критериуми кои служат како показатели за учениците со тешкотии во учењето

<b>Знаци и критериуми кои служат како показатели за учениците со тешкотии во учењето</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
наставниот материјал го усвојува побавно во однос на другите врсници	199	15
имаат потешкотии во задачите кои бараат логично размислување	178	13
краткотрајно внимание	133	10
бавен е кога ги менува активностите	68	5
имаат повеќе потешкотии во читањето, пишувањето или во математичките операции	178	13
се чувствува загрижен и збунет	29	2
покажува изразена аверзија кон училишните обврски	85	6
покажува знаци на немоќ	77	6
пречи во наставата нарушувајќи ги правилата на однесување	101	8
нема работни навики	127	10
малку го разбира јазикот на инструкциите	69	5
долготрајно е отсутен од наставата (болест, патување)	59	4
го повторува одделението	35	3
<b>Вкупно</b>	<b>1338</b>	<b>100</b>



Слика 14: Знаци и критериуми кои служат како показатели за учениците со тешкотии во учењето

Во истражувањето извршено во Словенија по истото прашање се дошло до следните резултати: „Меѓу знаците и критериумите во нивната работа со кои најчесто се идентификуваат учениците со тешкотии во учењето, повеќето наставници ги посочуваат големите тешкотии во читањето, пишувањето или математичките операции - 73%, краткотрајното внимание - 64%, побавното стекнување на наставниот материјал во споредба со нивните врстници - 63%, тешкотиите со задачите кои бараат логично размислување (49%), 2 - 3% од испитаниците ги сметаат болеста и другата јазичност за показатели на учениците со тешкотии во учењето (Magajna L. и Kavkler M. 2008).

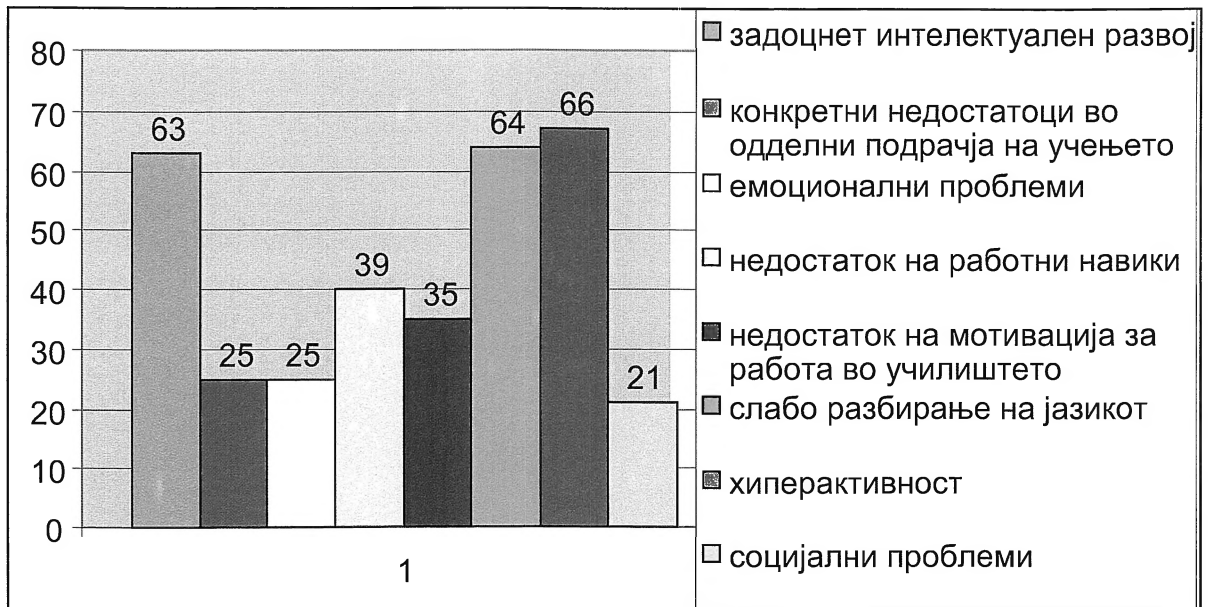
Во однос на ова прашање забележуваме разлика - 59 % од наставниците во нашето истражување сметаат дека учениците имаат тешкотии во читањето, пишувањето или сметањето спрема 73% во Словенија, краткотрајното внимание 64% во Словенија спрема 44% кај нас.

Со едно од прашањата на наставниците им беше поставено да одредат **која група на ученици со тешкотии во учењето можат најлесно да ја идентификуваат**. Најголемиот дел од наставниците, 64% одговориле дека тоа се ученици со слабо разбирање на јазикот, 63% одговориле дека тоа се ученици со задоцнет интелектуален развој, по што следат ученици со хиперактивно однесување – 66 %. Потешко се откриваат учениците со конкретни недостатоци во одделни подрачја на учењето - 25,3%. Најмалку позитивни одговори – 20,5 %, или најбавно се откриваат оние ученици кои имаат социјални проблеми.

Табела 15: Групата ученици со тешкотии во учењето која најбрзо може да се идентификува

Групата ученици со тешкотии во учењето која најбрзо може да се идентификува		N	%	Одговориле
задоцнет интелектуален развој	брзо	170	63	270
	средно брзо	77	28,5	
	бавно	23	8,5	
конкретни недостатоци во одделни подрачја на учењето	брзо	66	25,3	261
	средно брзо	129	49,4	
	бавно	66	25,3	
емоционални проблеми	брзо	62	25,1	247
	средно брзо	100	40,5	
	бавно	85	34,4	
недостаток на работна навика	брзо	100	38,9	257
	средно брзо	105	40,8	
	бавно	52	20,3	
недостаток на мотивација за работа во училиштето	брзо	89	35	254
	средно брзо	112	44,1	
	бавно	53	20,9	
слабо разбирање на јазикот	брзо	162	64	253
	средно брзо	61	24,1	
	бавно	30	11,9	
хиперактивност	брзо	159	66	241
	средно брзо	57	23,7	
	бавно	25	10,3	
социјални проблеми	брзо	55	20,5	268
	средно брзо	105	39,2	
	бавно	108	40,3	





Слика 15: Групата ученици со тешкотии во учењето која најбрзо може да се идентификува

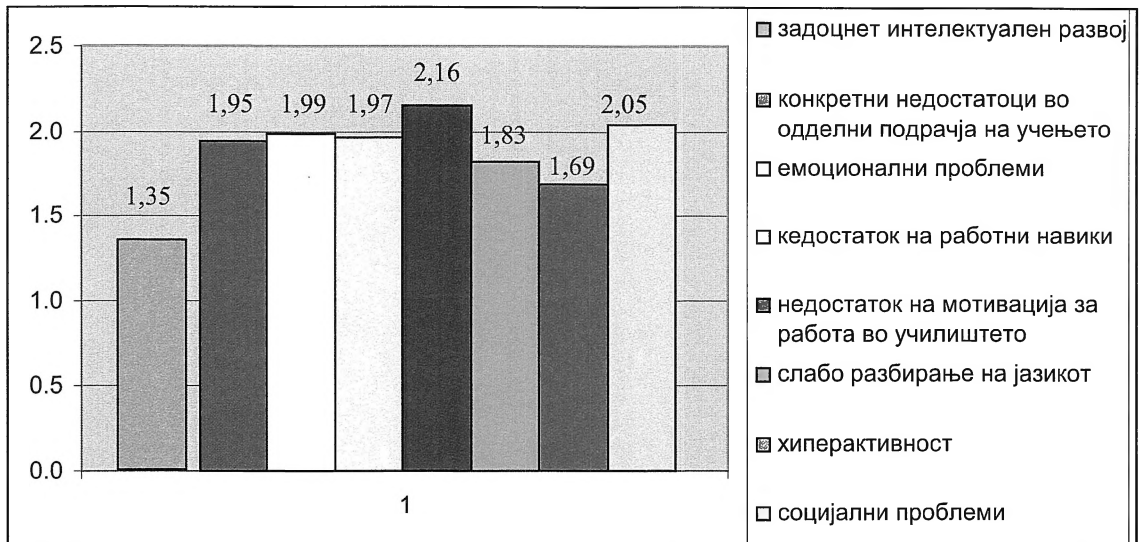
Од истражувањето спроведено од Магајна и др. (2008) „наставниците и стручните соработници сметаат дека побрзо ги откриваат учениците кои имаат хиперактивно однесување - 85%, учениците кои имаат тешкотии со разбирање на словенечкиот јазик - 76%, учениците со задоцнет интелектуалниот развој - 66%, со недостаток на работни навики во учењето - 60%. Наставниците кои побавно ги откриваат проблемите поврзани со емоционалните проблеми се 57%, брзо ги откриваат проблемите поврзани со недостиг на мотивацијата 61%. Специфичните тешкотии во учењето (одредени дефицити во специфичните области на учењето) средно брзо ги откриваат 41% .

И по ова прашање дојдовме до поинакви резултати. Наставниците опфатени во нашето истражување побрзо ги откриваат учениците со задоцнет интелектуален развој – 63% наспроти 66% во Словенија, или во Словенија побрзо и полесно ги откриваат учениците кои имаат хиперактивно однесување - 85% наспроти 66% кај нас, со слабо разбирање на јазикот – 64 % кај нас, наспроти 76 % во Словенија.

На прашањето која категорија на ученици со тешкотии во учењето се најтешки за работа, најголемиот дел од наставниците – 72,5% одговориле дека тоа се ученици со задоцнет интелектуален развој со средна вредност - 1,35. Следната група по големина со 23,1% и средна вредност 1,95 е групата со конкретни недостатоци во одредени подрачја на учењето; 46,8% и средна вредност 1,69 одговорила дека тоа се ученици со хиперактивно однесување. Потоа следи групата со слабо разбирање на јазикот - 37,8% со средна вредност 1,83; по 26,4% од наставниците укажале на учениците со недостаток на работни навики и 26% на учениците со социјални проблеми. Претпоследната група со 24,7% од наставниците ги посочуваат учениците со емоционални проблеми, а како најлесна за работа е групата на ученици со недостаток на мотивација за работа во училиштето – 18,8%, за која најголем број на наставници дале најнизок степен на тежина на работата. Во сите училишта наставниците во најголемиот дел се изразиле дека најтешки за работа се учениците со задоцнет интелектуален развој.

Табела 16: Групата ученици со тешкотии во учењето која е тешка за работа за поголемиот број на наставници

Најдобро време за откривање на учениците со тешкотии во учењето	Фреквенции	%	f		$\bar{x}$
задоцнет интелектуален развој	1	72,5	200	276	1,35
	2	19,9	55		
	3	2,5	21		
конкретни недостатоци во одделни подрачја на учењето	1	23,1	58	251	1,95
	2	59	148		
	3	17,9	45		
емоционални проблеми	1	24,7	61	247	1,99
	2	51	126		
	3	24,3	60		
недостаток на работни навики	1	26,4	68	258	1,97
	2	50	129		
	3	23,6	61		
недостаток на мотивација за работа во училиштето	1	18,8	46	245	2,16
	2	46,9	115		
	3	34,3	84		
слабо разбирање на јазикот	1	37,8	93	246	1,83
	2	41,5	102		
	3	20,7	51		
хиперактивност	1	46,8	116	248	1,69
	2	37,9	94		
	3	15,3	38		
социјални проблеми	1	26	66	254	2,05
	2	42,9	109		
	3	31,1	79		

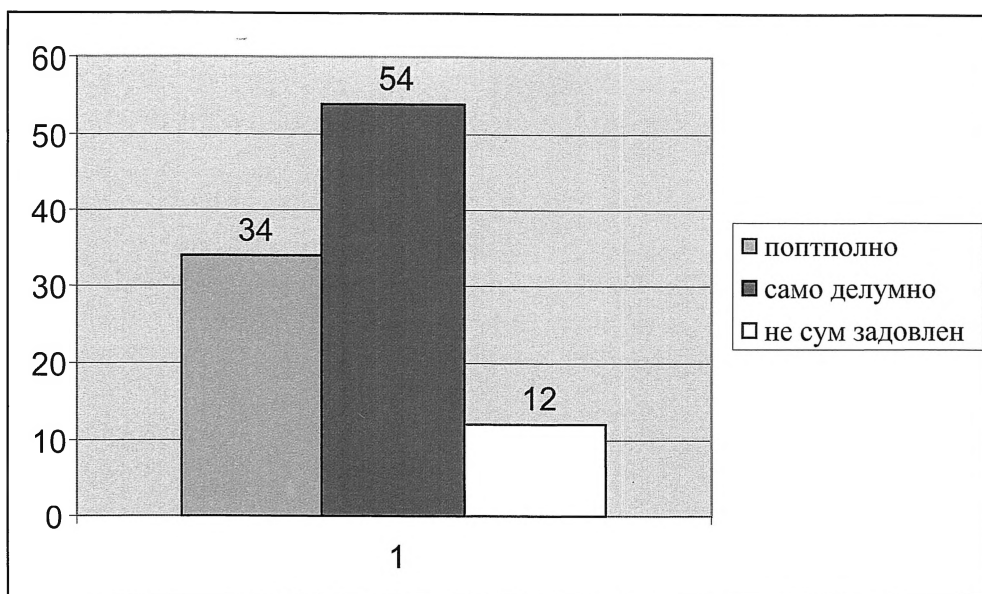


Слика 16: Групата ученици со тешкотии во учењето која е тешка за работа за поголемиот број на наставници

Меѓу останатите прашања на наставниците им беше поставено и прашањето, дали се задоволни од начинот на идентификација на учениците со посебни образовни потреби во склоп на училиштето во коешто работат, при што 54% од нив одговориле дека се делумно задоволни, 34% одговориле дека се потполно задоволни и 12% од наставниците посочиле дека воопшто не се задоволни од начинот на идентификација на учениците со посебни потреби во нивните училишта.

Табела 17: Степен на задоволството со начинот на идентификација на учениците со посебни потреби

Степенот на задоволство со начинот на идентификација на учениците со посебни потреби	N	%
потполно	102	34
само делумно	162	54
не сум задоволен	36	12
<b>вкупно</b>	<b>300</b>	<b>100</b>



Слика 17: Степенот на задоволство со начинот на идентификација на учениците со посебни потреби

Интересни одговори од наставниците добивме и на прашањето кое се однесува на периодот – времето кое е најоптимално за детекција на учениците со тешкотии во учењето. Во однос на учениците со задоцнет интелектуален развој, најголем дел од наставниците, 166 или 57%, сметаат дека оптимален е периодот кога се одвива постапката за запишување на детето во прво одделение. За сите останати категории на ученици, односно за учениците со конкретни недостатоци во одделни подрачја на учење, учениците со емоционални проблеми, учениците со недостаток на работна навика, недостаток на мотивација за работа во училиштето, учениците со слабо разбирање на јазикот, учениците со хиперактивност и за учениците со социјални проблеми, наставниците сметаат дека најдобар период за откривање на проблемите е почетокот на училиштниот период, т.е. во текот на првото и второто одделение. Доколку се прави анализа само на периодот при запишување во прво одделение, 57% од наставниците сметаат дека тогаш најлесно се детектираат учениците со задоцнет интелектуален развој, 40% со слабо разбирање на јазикот, 39% ги истакнуваат групите на деца со хиперактивност, 30% се однесуваат на учениците со емоционални проблеми, 9% се за учениците со недостаток на работни навика, учениците кои имаат недостаток на

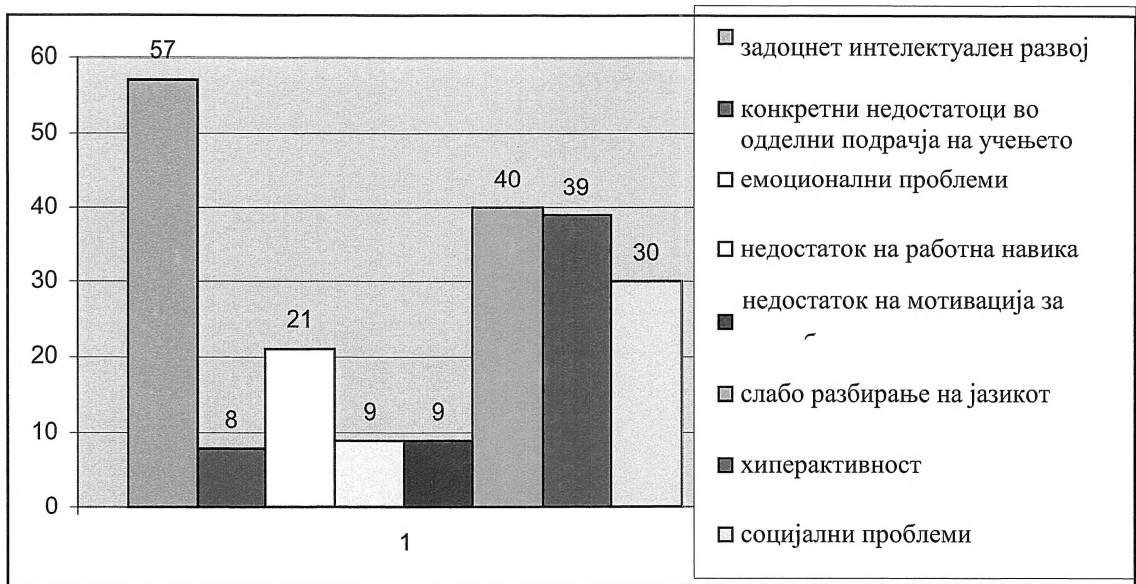
мотивација или имаат конкретни недостатоци во одредени подрачја. Ако пак направиме анализа во однос на периодот во текот на првото и второто одделение, тогаш 55% од наставниците сметаат дека полесно можат да се идентификуваат учениците со конкретни недостатоци во одделни подрачја на учење; 49% се за учениците со недостаток на работни навики, за учениците со емоционални проблеми и за учениците со недостаток на мотивација; 43% за учениците со социјални проблеми. 34% од наставниците се на мислење дека најлесно се детектираат учениците со задоцнет интелектуален развој. Во подрачјето на откривање на проблемот, неопходно е да се развиваат раните дијагностички ресурси, промовирање на професионалниот развој на иновативни методи за откривање на проблемите во учењето.

Во дефинирањето на популацијата на учениците со тешкотии во учењето во училишната практика треба да бидеме насочени кон специфичните потреби на овие ученици.

Резултатите ги одразуваат разликите во ставовите кои проблеми во учењето укажуваат на потребата за осветлување на природата и причините за овие разлики, како и за подигање на свеста на наставниците, родителите и учениците за сложеноста и разновидната природа на тешкотиите во учењето.

Табела 18: Најдобро време за откривање на учениците со тешкотии во учењето

<b>Најдобро време за откривање на учениците со тешкотии во учењето</b>		<b>N</b>	<b>%</b>	<b>Одговор иле</b>
задоцнет интелектуален развој	во постапката за запишување во прво одд,	166	57	289
	на почетокот на училиштето , 1- 2 одд,	101	34	
	3 - 4 одд	13	4	
	во транзиција од одделенска во предметна	9	3	
конкретни недостатоци во одделни подрачја на учењето	во постапката за запишување во прво одд,	24	8	270
	на почетокот на училиштето , 1- 2 одд,	150	55	
	3 - 4 одд	63	23	
	во транзиција од одделенска во предметна	33	12	
емоционални проблеми	во постапката за запишување во прво одд,	55	21	259
	на почетокот на училиштето , 1 - 2 одд,	128	49	
	3 - 4 одд	39	15	
	во транзиција од одделенска во предметна	37	14	
недостаток на работна навика	во постапката за запишување во прво одд,	26	9	265
	на почетокот на училиштето , 1 - 2 одд,	132	49	
	3 - 4 одд	77	29	
	во транзиција од одделенска во предметна	30	11	
недостаток на мотивација за работа во училиштето	во постапката за запишување во прво одд,	22	9	234
	на почетокот на училиштето , 1 - 2 одд,	116	49	
	3 - 4 одд	55	23	
	во транзиција од одделенска во предметна	41	17	
слабо разбирање на јазикот	во постапката за запишување во прво одд,	98	40	243
	На почетокот на училиштето , 1-2 одд,	103	42	
	3-4 одд	27	11	
	во транзиција од одделенска во предметна	15	6	
хиперактивност	во постапката за запишување во прво одд,	94	39	236
	на почетокот на училиштето , 1 - 2 одд,	99	41	
	3 - 4 одд	24	10	
	во транзиција од одделенска во предметна	19	8	
социјални проблеми	во постапката за запишување во прво одд,	76	30	251
	на почетокот на училиштето , 1 - 2 одд,	109	43	
	3 - 4 одд	34	13	
	во транзиција од одделенска во предметна	32	12	



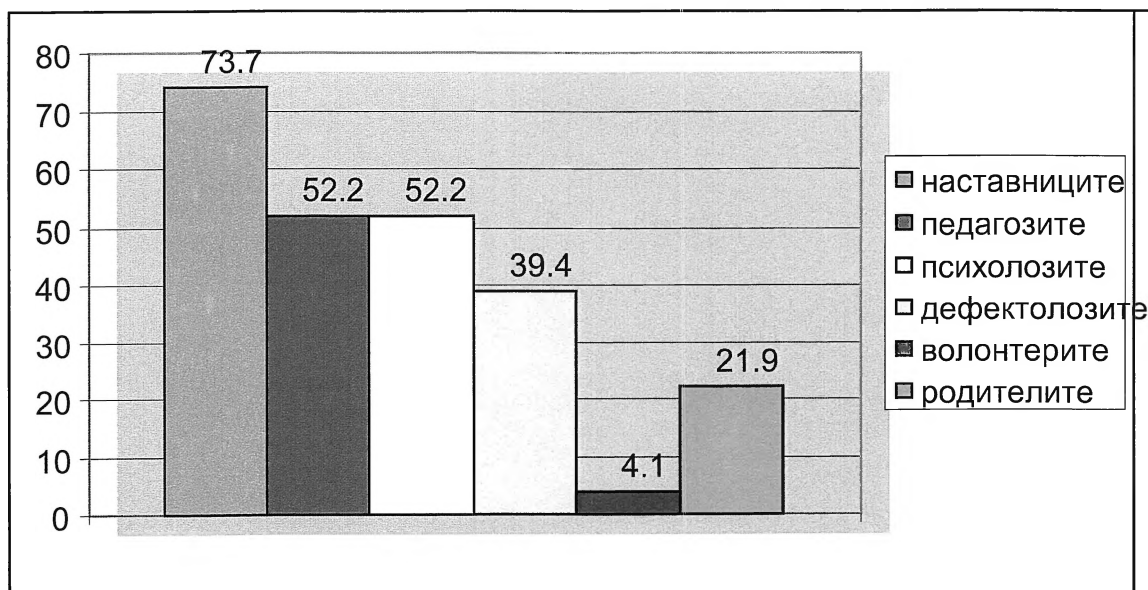
Слика 18: Најдобро времето за откривање на учениците со тешкотии во учењето  
(Сликата се однесува само за постапката за запишување во прво одделение)

Во однос на децата со тешкотии во учењето на наставниците им беше поставено и прашањето, според кое од нив се бараше да одговорат **кои кадри – профили се вклучени во помошта на овие ученици**. Најголемиот дел од наставниците, 199 или 73,7, одговорија дека најчесто вклучени во работата со учениците со тешкотии во учењето се самите наставници, во помала мера – 52,1% се вклучени педагозите и психолозите на училиштата. Само 80 наставници или 29,4% се изјасниле дека во работата со овие ученици се вклучени дефектолозите, но сепак најмалку во работата учествуваат родителите на учениците со 21,9% (треба да се земе фактот дека само во три училишта има вработено дефектолог) и волонтерите со 4,1%. Во поголемиот дел од училиштата наставниците посочиле дека самите тие најчесто работат со учениците со тешкотии, но има и училишта, како што се „Јероним Де Рада“ и „Наим Фрашери“ каде се смета дека ваков тип на работа најмногу реализираат дефектолозите, а само во ОУ „Вук Караџиќ“ се посочени психолозите.



Табела 19: Кадри вклучени во помошта на учениците со тешкотии во учењето

Кадри вклучени во помошта на учениците со тешкотии во учењето		N	%	Одговориле
наставниците	секогаш	199	73,7	270
	често	55	20,4	
	некогаш	14	5,2	
	никогаш	2	0,7	
педагозите	секогаш	143	52,2	274
	често	92	33,6	
	некогаш	32	11,7	
	никогаш	7	2,6	
психолозите	секогаш	133	52,2	255
	често	80	31,3	
	некогаш	34	13,3	
	никогаш	8	3,2	
дефектолозите	секогаш	80	39,4	203
	често	36	17,7	
	некогаш	26	12,8	
	никогаш	61	30,1	
волонтерите	секогаш	8	4,1	194
	често	9	4,6	
	некогаш	59	30,5	
	никогаш	118	60,8	
родителите	секогаш	52	21,9	237
	често	75	31,7	
	некогаш	92	38,8	
	никогаш	18	7,6	



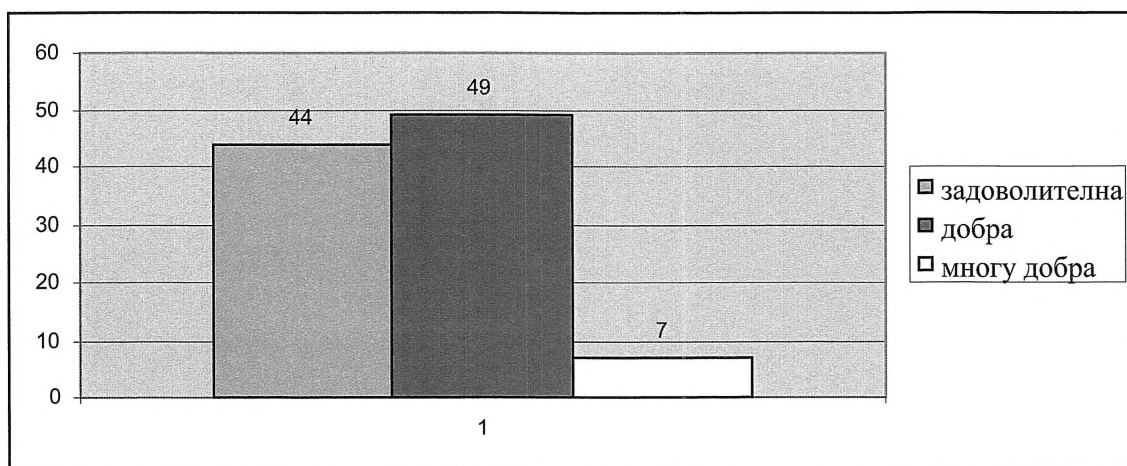
Слика 19: Кадри вклучени во помошта на учениците со тешкотии во учењето

Истражувањето спроведено од страна на Чачиновиќ и сор., 2008, добиени се одговори дека „на ученикот со тешкотии во учењето најчесто („речиси секогаш“ или „често“) му помага наставникот за одредениот предмет 89%. Повеќето наставници на училиштата сметаат дека соработниците во училиштата им помагаат на учениците со тешкотии во учењето (77%). Потоа следи одделенскиот наставник (67%), наставникот од продолжениот престој (63%), мобилниот дефектолог (57%) и самите ученици (50%). Најмалку, некогаш или никогаш на учениците со тешкотии во учењето им помагаат наставниците во пензија (97%), ученик од повисоките одделенија (91)%, волонтер (87%).

Во однос на прашањето **соработка со родителите**, наставниците се изјасниле дека 49% имаат добра соработка, задоволителна соработка посочиле дека имаат 44% и само 7% од наставниците одговориле дека остваруваат многу добра соработка со родителите на учениците со тешкотии во учењето. Пресметувајќи го  $\chi^2=96,98$ ;  $df=2$ ;  $p \leq 0,05$  констатираме дека има статистичка значајна разлика.

Табела 20: Соработката со родителите на учениците со тешкотии во учењето

Соработката со родителите на учениците со тешкотии во учењето	N	%
задоволителна	133	44
добра	147	49
многу добра	20	7
<b>Вкупно</b>	<b>300</b>	<b>100</b>



Слика 20: Соработката со родителите на учениците со тешкотии во учењето

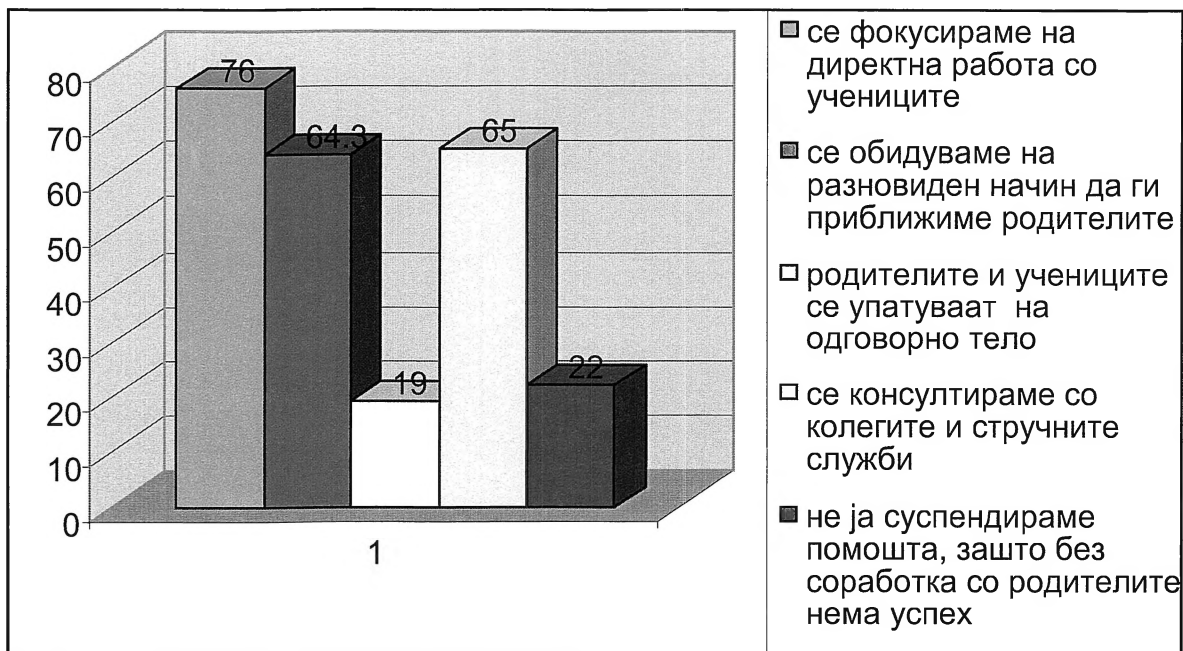
Според истражувањето на Чачиновиќ и сор., (2008) „53% од наставниците и стручните соработници сметаат дека соработката со родителите на учениците со тешкотии во учењето е добра, за многу добра ја сметаат 29%, за соодветна соработка 13%, одлична соработка 3%, а за недоволна 1%. Родителите ги сметаат наставниците и стручните соработници како клучни играчи во следново: недостаток на работни навики во учењето 16%, емоционални проблеми 16%, недостаток на иницијативи за училишна работа 11%, хиперактивно однесување 11%, задоцнет интелектуален развој 10%, недостаток на мотивација за училишна работа 9%, специфични дефицити во специфичните области на учење 9%, општествена егзистенцијална закана 7%, сиромашно разбирање на словенечкиот јазик 4%, недоволна или несоодветна настава 2%“. Истражувањето кое го направивме во 2009 година покажа дека „40% од наставниците се на мислење дека

соработката со родителите е добра, 51% мислат дека соработката е делумна, додека 9% се на мислење дека не постои соработка“ (Мемеди Б., 2009).

Поврзано со претходното прашање, наставниците одговараа **што преземаат во ситуации кога родителите остваруваат слаба соработка**. Врз основа на поголемиот број на понудени одговори, 229 или 76% од наставниците навеле дека во тој случај повеќе се фокусираат на директната работа со учениците, 194 или приближно 65% од наставниците се консултираат со колегите и стручните служби во склоп на нивните училишта, 193 наставници или исто како и претходната група, приближно 64,33%, се обидуваат на различен начин да ги анимираат и приближат родителите до наставниот процес на нивното дете, 67 од наставниците или 22% не ја суспендираат помошта, бидејќи без соработка со родителите нема успех и најмал број на наставници, 57 од наставниците или 19%, тврдат дека учениците и родителите се однесуваат одговорно.

Табела 21: Постапка во случај кога родителите не се мотивирани и не соработуваат

<b>Помош во училиштето на учениците со тешкотии во учењето</b>		<b>N</b>	<b>%</b>	<b>Одговориле</b>
се фокусираме на директна работа со учениците	често	229	76	270
	некогаш	36	12	
	никогаш	5	1,7	
се обидуваме на разновиден начин да ги приближиме родителите	често	193	64,3	279
	некогаш	84	28	
	никогаш	2	0,7	
родителите и учениците се упатуваат на одговорно тело	често	57	19	249
	некогаш	148	49,3	
	никогаш	44	22	
се консултираме со колегите и стручните служби	често	194	65	269
	некогаш	72	24	
	никогаш	3	1	
не ја суспендираме помошта, зашто без соработка со родителите нема успех	често	67	22	225
	некогаш	56	18,7	
	никогаш	102	34	



Слика 21: Постапка во случај кога родителите не се мотивирани и не соработуваат

Чачиновиќ и сор., (2008), наведуваат: „Во случаи каде што родителите не се мотивирани и не соработуваат, стручњациите повеќе се фокусираат на директната работа со учениците (91%) или се консултираат со колегите, советодавните служби во училиштето (89%); 48% од стручниот кадар тврдат дека често се обидуваат на друг начин да ги доведат родителите во училиштата. Околу 50% од нив одговориле дека за ова ретко одлучуваат, уште помалку родителите и учениците се упатуваат на соодветните институции (21%), многу ретко организираат разговор на родителите со директорот на училиштето (11%), а најретко ја суспендираат помошта од родителите и тогаш кога нема видливи резултати, зашто без соработка со родителите нема успех“.

Бенард наведува „бројни студии кои покажуваат дека подобрата едукација на наставниците за работа со учениците, перспективно може да го намали проблемот на мотивацијата“ (Benard B., 1997).

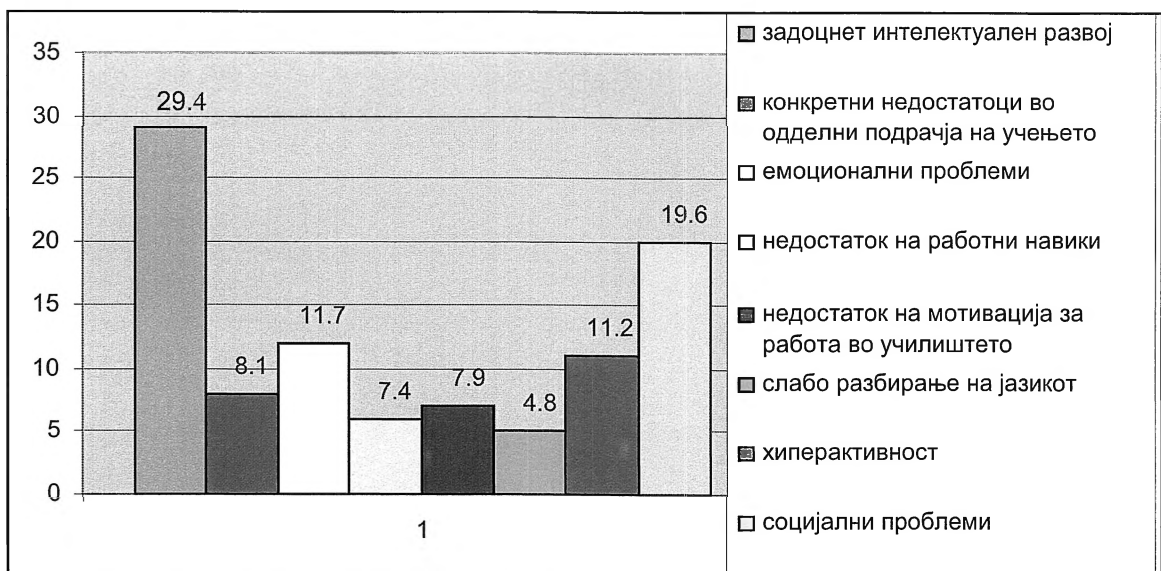
И по ова прашање имаме разлика во однос на ставовите на наставниците. Во Словенија 91% се фокусираат на директна работа со учениците спрема 75%

наставници опфатени во нашето истражување, или: се консултираат со колегите и стручните соработници 89% во Словенија, наспроти 65 % кај нас.

Разгледувајќи ги и повторно навраќајќи се на различните категории на ученици со тешкотии во учењето, наставниците имаа за задача да одредат **која категорија добива најголема поддршка – помош**. Најголем дел од наставниците 208 или 29,4% ја посочиле групата на ученици со задоцнет интелектуален развој, 138 или 19,5% наставници ги издвоиле учениците со социјални проблеми, а 83 наставници или 11,7% оние со емоционални проблеми, 79 наставници или 11,8% сметаат дека децата со хиперактивност добиваат најголема помош, 57 наставници или 8,1 % ги издвојуваат учениците со конкретни недостатоци во одредени подрачја, а 56 или 7,9% наставници ги истакнуваат учениците со недостаток на мотивација за работа во училиштето, што приближно изнесува по 7% за двете групи и на учениците со недостаток на работни навики и само 5% на оние со слабо разбирање на јазикот.

Табела 22: Помош во учењето на учениците со тешкотии во учењето од другите надворешни институции

<b>Соработката со родителите на учениците со тешкотии во учењето</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
задоцнет интелектуален развој	208	29,4
конкретни недостатоци во одделни подрачја на учењето	57	8,1
емоционални проблеми	83	11,7
недостаток на работни навики	52	7,4
недостаток на мотивација за работа во училиштето	56	7,9
слабо разбирање на јазикот	34	4,8
хиперактивност	79	11,2
социјални проблеми	138	19,6
<b>Вкупно</b>	<b>707</b>	<b>100</b>



Слика 22: Помош во учењето на учениците со тешкотии во учењето од другите надворешни институции

Чачинович и сор., (2008) по ова прашање истакнуваат: „Училиштата имаат потреба од релевантни надворешни институции, а најчесто добива помош групата на ученици кои имаат проблеми во учењето и хиперактивните деца со немирно однесување (54%) и учениците со емоционални проблеми (50%). Нешто помалку помош добиваат учениците со тешкотии во учењето поради социјални проблеми (46%) и учениците со задоцнет интелектуален развој (42%), а учениците со одредени дефицити во специфичните области на учење 26%. За сите други групи ученици со тешкотии во учењето значително е помал процентот - од 4% до 8%. Хиперактивноста и емоционалните проблеми се на врвот на приоритетите, затоа што училиштата сами не можат да ги разрешуваат. Поголема стручна помош наставниците бараат од другите институции особено во областа на тешкотиите во учењето и задоцнетиот интелектуален развој“.

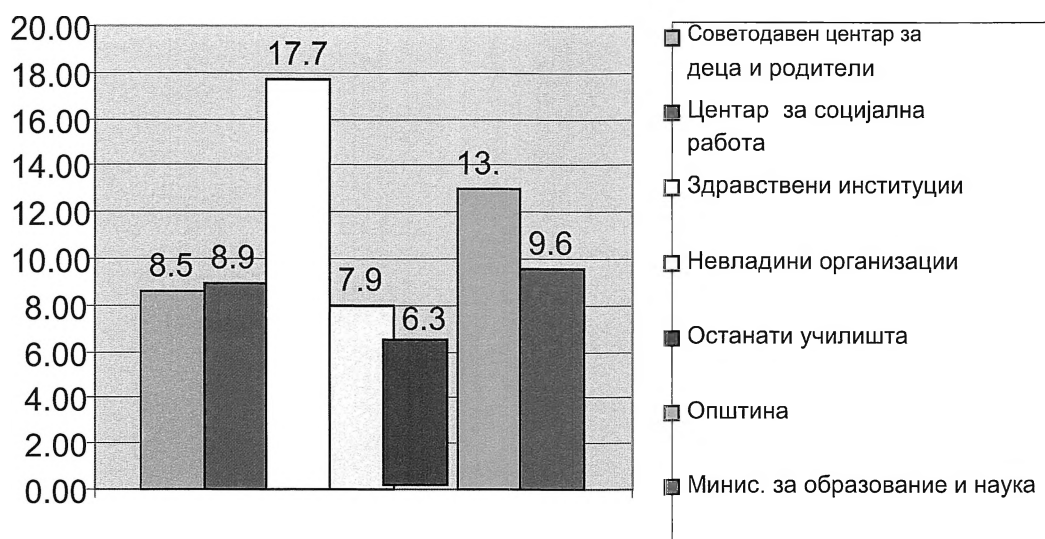
Интересен е податокот дека во нашето истражување 29,4% од наставниците сметаат дека најголема помош добива групата на ученици со задоцнет интелектуален развој, а 19,5% наставници ги издвоиле учениците со социјални проблеми, додека во Словенија тоа се учениците кои имаат проблеми во учењето и хиперактивните деца со немирно однесување (54%).

Со прашањето број 23, наставниците беа задолжени да посочат **со која институција најдобро соработуваат, односно да го степенуваат процесот на соработка со останатите институции.** Водејќи сметка за можноста за повеќекратен одговор, најмногу позитивни гласови - 45 наставници или 17,7% од испитаниците одговориле дека најдобра соработка реализираат со здравствените институции, 32 наставници или 13% од испитаниците одговориле дека најдобра соработка имаат со општината, 23 или 9,6% се изјасниле дека најдобра соработка имаат со Министерството за образование и наука.



Табела 23: Соработка со други институции

Соработка со други институции		N	%	Одговориле
Советодавен центар за деца и родители	многу задоволен	23	8,6	268
	соработката може да биде подобра	74	27,6	
	не сум задоволен	80	29,8	
	немам искуство	91	34	
Центар за социјална работа	многу задоволен	23	8,9	257
	соработката може да биде подобра	80	3,1	
	не сум задоволен	89	34,6	
	немам искуство	65	25,2	
Здравствени институции	многу задоволен	45	17,7	254
	соработката може да биде подобра	118	46,5	
	не сум задоволен	52	20,5	
	немам искуство	39	15,5	
Невладини организации	многу задоволен	19	7,9	238
	соработката може да биде подобра	61	25,6	
	не сум задоволен	79	33,2	
	немам искуство	79	33,2	
Останатите училишта	многу задоволен	15	6,3	238
	соработката може да биде подобра	100	42	
	не сум задоволен	54	22,7	
	немам искуство	69	29	
Општината	многу задоволен	32	13	246
	соработката може да биде подобра	74	30,1	
	не сум задоволен	66	20,8	
	немам искуство	74	30,1	
Минис. за образование и наука	многу задоволен	23	9,6	240
	соработката може да биде подобра	82	34,2	
	не сум задоволен	77	32,1	
	немам искуство	58	24,2	



Слика 23: Соработка со други институции

Чачиновиќ и сор., (2008) во врска со тоа наведуваат: „Наставниците и стручните соработници со другите институции во целина, некогаш се задоволни, најчесто со Министерството за образование (12%) и со центрите за социјална работа (11%). Повеќето од нив се задоволни со соработката во областа на здравството и здравствените институции („многу задоволни“ или „добра соработка“ 24% од вкупниот број). Имаат малку искуство со граѓанските организации и здруженија (84%), Министерството за образование (66%) и Заводот за школство (64%). Околу половина немаат искуство во соработката со други основни училишта (55%), детски градинки (48%) и Советодавниот центар за деца, млади и родители (46%), Една добра третина од анкетираниите нема искуство во соработка со Центарот за социјална работа (36%) и здравствените институции (34%).

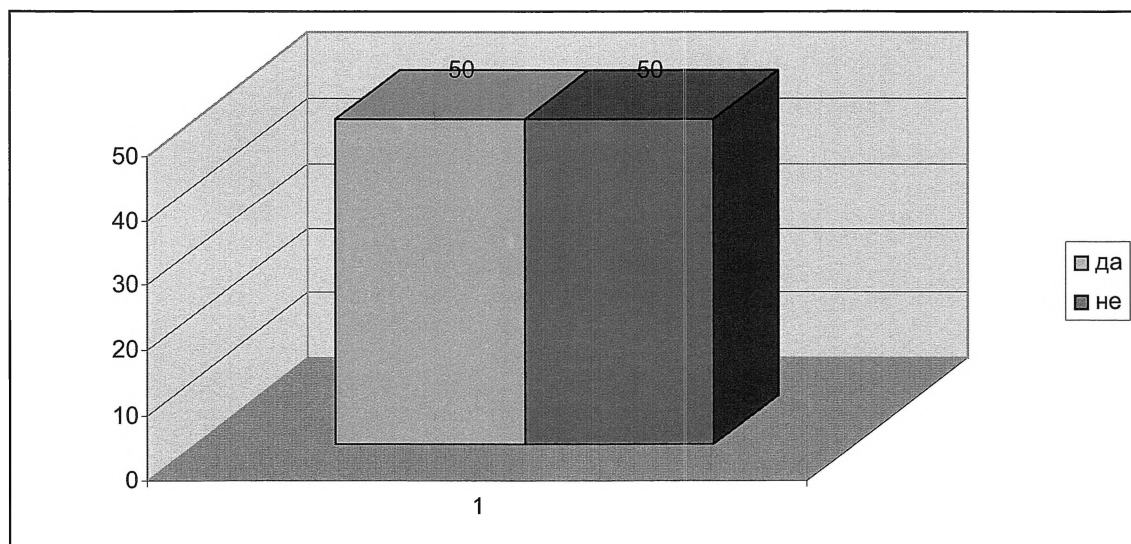
На 24-тото прашање наставниците имаа задача накратко да објаснат **ако не се, зошто не се задоволни со соработката со другите институции.** Тие наведуваат дека не се задоволни особено со невладините организации, бидејќи не водат доволна грижа за учениците со тешкотии во учењето, тие ја гледаат само материјалната страна, додека центарот за социјална работа воопшто не се грижи за оваа категорија

на деца, нивните програми се несериозни, децата се дискриминирани од овие институции.

На 25-тото прашање дали во училиштето има проект за индивидуална помош за работа со учениците со тешкотии во учењето, речиси еднаков е бројот на наставници кои дале потврден, односно одречен одговор, поточно соодносот е 50% спрема 50%, 151 наставник одговориле афирмативно, а 149 дале негативен одговор.

Табела 24: Проект за индивидуална помош за работа со учениците со тешкотии во учењето

Проект за индивидуална помош	N	%
да	151	50
не	149	50
<b>Вкупно</b>	<b>300</b>	<b>100</b>



Слика 24: Проект за индивидуална помош за работа со учениците со тешкотии во учењето

И во истражувањето спроведено од Чачинович и сор., (2008) може да се забележи дека „мало мнозинство на наставници и стручни соработници одговорија негативно (53%), со да само делумно (23%), а една четвртина од стручните соработници и наставници сметаат дека има проект и се води со сите елементи на планот, следење, евалвација (23%)“.

На 26-то прашање кој е координатор на мрежата за помош на учениците со тешкотии во учењето, од вкупно 300 испитаници ни одговориле 119, од кои 43 наставници и стручни соработници одговориле дека дефектологот на училиштето е координатор на мрежата за учениците со посебни образовни потреби, 37 наставници сметаат дека е психологот, 34 наставници педагогот, 2 наставника сметаат дека самите наставници се координатори на оваа мрежа, додека по еден наставник смета дека невладините организации, стручните служби и социјалниот работник се координатори на мрежата на учениците со посебни образовни потреби.

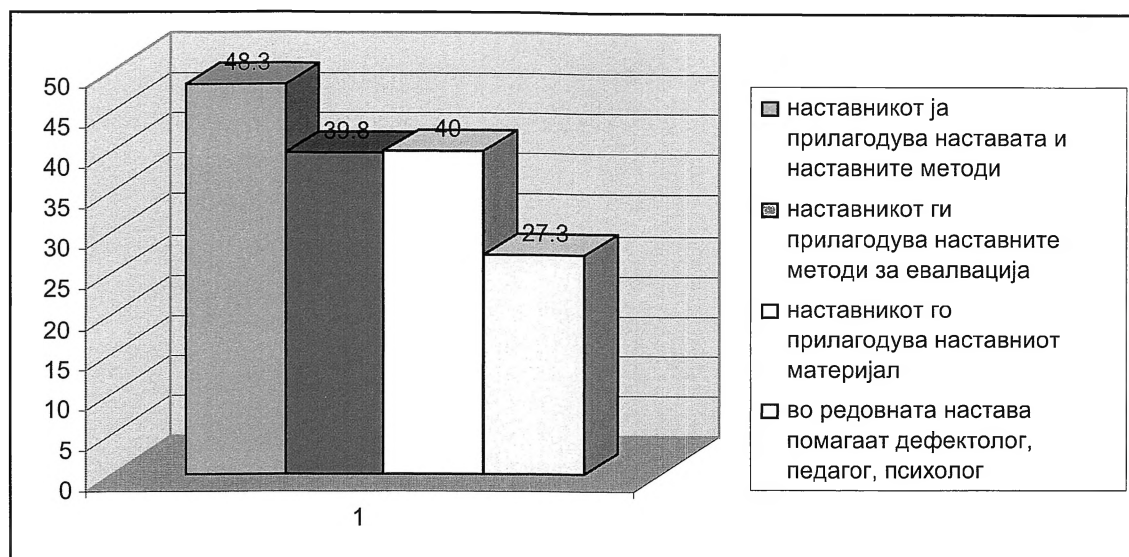
Според Чачинович и сор., (2008) „податоците покажуваат дека поголема координирана помош има од стручните соработници во училиштата („скоро секогаш“ или „често“, 92% од вкупниот број). Улогата на координаторот е дефинирана и во главната програма на училиштето, во документот Насоки на програмата за работа на советодавните услуги во основните училишта (1999, стр. 7). Следуваат одделенскиот наставник со 76% и наставниците од предметната настава во која ученикот има проблеми со 65%. Само половина од испитаниците во ова го гледаат мобилниот дефектолог - 51%. Следниве резултати покажуваат дека многу ретко се гледа во оваа апликација директорт - 17% или неговиот помошник - 14%, а уште поретко родителите на учениците со тешкотии во учењето - 9%“.

Во однос на прашањето дали училиштето им помага на учениците со тешкотии во учењето, на наставниците им беа наведени неколку облици на помош, кои тие мораа да ги категоризираат, при што најмногу од наставниците, 137 или 48,3% одговориле дека наставникот секогаш ја прилагодува наставата и наставните методи во склад со потребите на учениците со тешкотии во учењето, 109 или 39,8% сметаат дека наставникот ги прилагодува наставните методи за евалуација, 86 односно 40%, посочиле дека наставникот го прилагодува наставниот материјал, 68 или 27,3% одговориле дека во редовната настава секогаш помага дефектолог, педагог и психолог. Во однос на сите наведени облици на помош, доминира одговорот дека таа помош се дава секогаш, освен во делот каде се наведува дека помош даваат

членовите на стручниот тим, т.е. дефектологот, психологот и педагогот, каде најголемиот дел од одговорите посочуваат дека ваквата помош се дава често. Споредувајќи ги одговорите по училишта, може да се наведе дека во најголемиот дел од нив, позитивните одговори кои се врзуваат со најчестата примена на помошта, се однесуваат на фактот дека наставникот ја прилагодува наставата и наставните методи.

Табела 25: Помош во училиштето на учениците со тешкотии во учењето

Помош во училиштето на учениците со тешкотии во учењето		N	%	Одговориле
а) наставникот ја прилагодува наставата и наставните методи	секогаш	137	48,3	284
	често	105	37	
	некогаш	40	14	
	никогаш	2	0,7	
б) наставникот ги прилагодува наставните методи за евалвација	секогаш	109	39,8	274
	често	106	38,7	
	некогаш	44	16	
	никогаш	15	5,5	
в) наставникот го прилагодува наставниот материјал	некогаш	86	40	215
	често	78	36,3	
	секогаш	36	16,7	
	никогаш	15	7	
г) во редовната настава помага дефектолог, педагог, психолог	секогаш	68	27,3	249
	често	96	38,6	
	некогаш	55	22,1	
	никогаш	30	12	



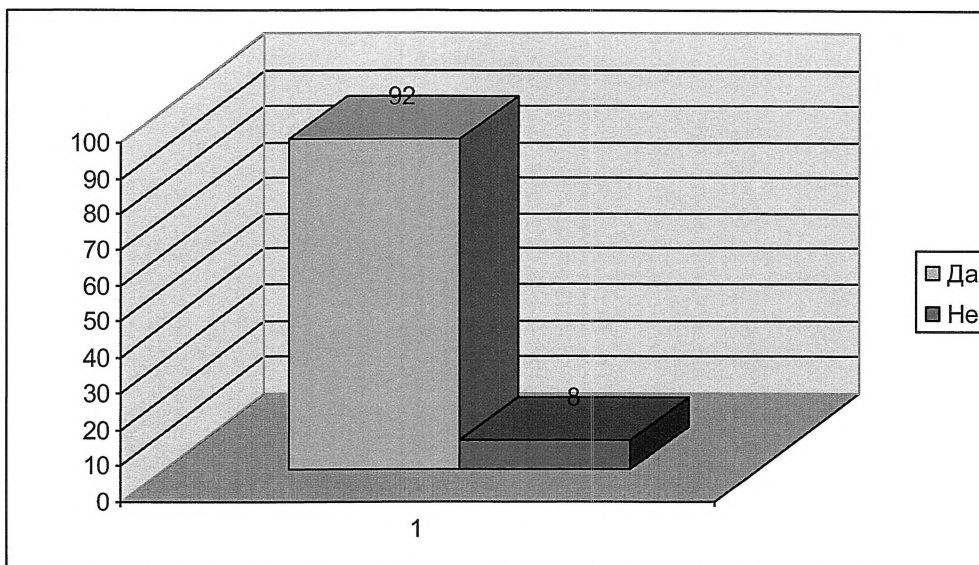
Слика 25: Помош во училиштето на учениците со тешкотии во учењето

Истражувањето спроведено од Пеклај и Печјак (2008) укажува дека нивните училишта обезбедуваат максимална помош за учениците со тешкотии во учењето со различни видови на работа за интерпретација, консолидација на знаењето, адаптација на средината за учење (седишта, тивок агол) и им овозможуваат вежбање и користење на соодветни наставни помагала. Повеќето од одговорите покажуваат дека наставниците овие методи за работа во училница ги користат често (во 50% од одговорите), 30% од наставниците речиси во сите случаи, а околу 15% од наставниците ретко“.

На прашањето дали во училиштето каде што работат наставниците се организира дополнителна , 277 од наставниците или 92% одговориле потврдно, а само 8% дале негативен одговор. Пресметувајќи го  $\chi^2=215,053$ ;  $df=1$ ;  $p\leq 0,05$  констатираме дека има статистичка значајна разлика.

Табела 26: Организација на дополнителната настава

Организација на дополнителната настава	N	%
да	277	92
не	23	8
<b>Вкупно</b>	<b>300</b>	<b>100</b>



Слика 26: Организација на дополнителната настава

Пеклај и Печјак (2008) наведуваат: „Наставниците и стручните соработници укажуваат на тоа дека дополнителна настава се одржува во речиси сите училишта, 99% од училиштата имаат организирано таков вид на помош на учениците во одделенската настава и 97% во предметна настава. Дополнителната настава го изведува предметниот наставник (91%), некогаш или никогаш друг наставник, стручниот соработник, дефектолог или волонтер“.

Резултатите покажуваат дека во Словенија 99% од училиштата организираат дополнителна настава, додека наставниците и стручните соработници кај нас сметаат дека дополнителната настава се организира 92%. Иако забележавме голем процент (92%) на одржување на дополнителната настава, сепак овој вид на настава е задолжителна законска категорија и тоа по 2 часа неделно.

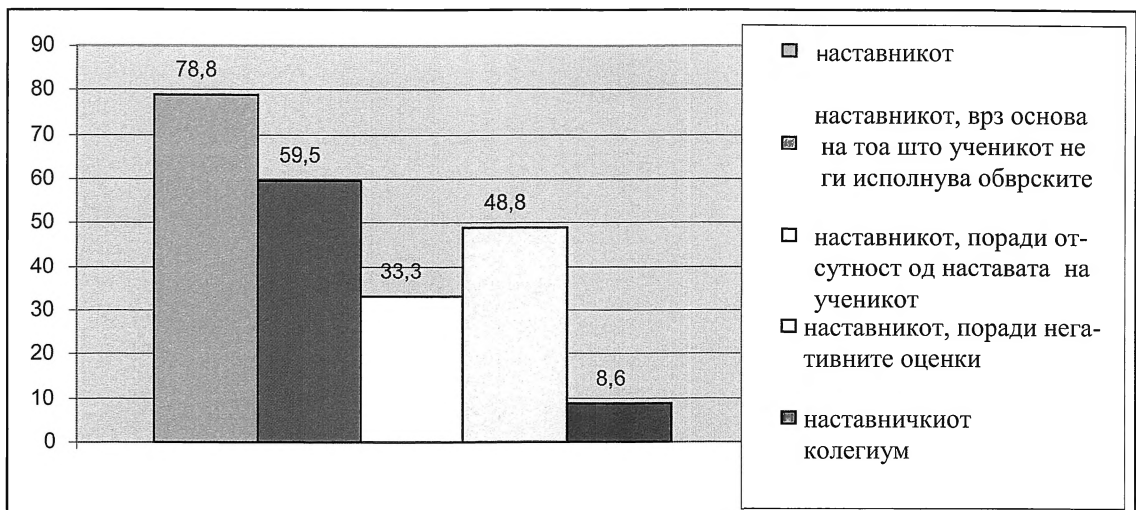
На прашањето **како и кој ги идентификува учениците за дополнителна настава**, од наставниците ги добивме следните одговори: 190 од испитаните наставници или 78,8%, одговориле дека самите тие секогаш ги идентификуваат учениците со тешкотии во учењето, 147 или 59,5% од наставниците сметаат дека идентификацијата ја прави наставникот врз основа на неисполнување на обврските на ученикот, 121 или 48,8% сметаат дека наставникот го забележува проблемот

поради слабите оценки на ученикот, 77 или 33,3% посочуваат дека показател за самиот наставник е отсуството од наставата, 17 наставници, т.е. 8,6% мислат дека наставничкиот колегиум го детектира проблемот кај учениците со тешкотии во учењето. Најмногу одговори потврдуваат дека наставничкиот колегиум никогаш не учествува во детекција на учениците со тешкотии во учењето - 67 или 33,3%.

Табела 27: Идентификација на учениците за дополнителната настава

Идентификација на учениците за дополнителната настава		N	%	Одговориле
наставникот	секогаш	190	78,8	241
	често	31	12,9	
	некогаш	11	4,6	
	никогаш	9	3,7	
наставникот, врз основа на тоа што ученикот не ги исполнува обврските	секогаш	147	59,5	247
	често	71	28,7	
	некогаш	19	7,7	
	никогаш	10	4,1	
наставникот, поради отсуственост од наставата на ученикот	секогаш	77	33,3	231
	често	64	27,7	
	некогаш	71	30,7	
	никогаш	19	8,3	
наставникот, поради негативните оценки	секогаш	121	48,8	248
	често	88	35,5	
	некогаш	35	14,1	
	никогаш	4	1,6	
наставничкиот колегиум	секогаш	17	8,6	198
	често	20	10,1	
	некогаш	94	47,5	
	никогаш	67	33,8	





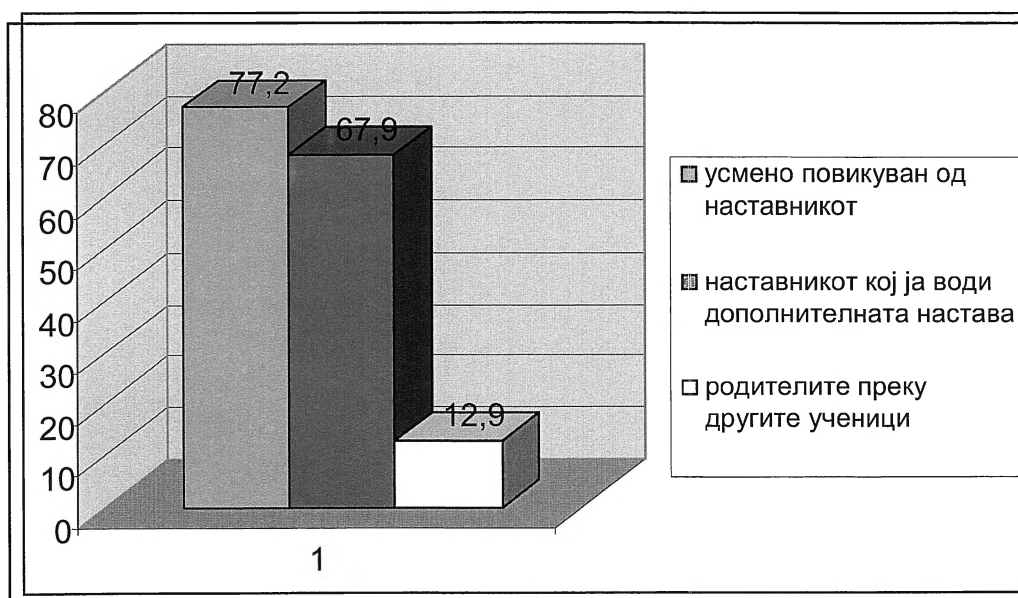
Слика 27: Идентификација на учениците за дополнителна настава

Во истражувањето спроведено од Пеклај и сор. (2008) „меѓу наставниците и стручните соработници нема некоја значителна разлика во нивните тврдења за тоа како училиштето ги идентификува учениците кои ќе треба да посетуваат дополнителна настава. Речиси секогаш, или често, наставниците ги идентификуваат врз основа на тоа што не ги исполнуваат обврските (100%) и во случај на подолго **отсуство на ученикот од училиштето (86%)**. Ретко или никогаш не се идентификуваат од наставничкиот колегиум“.

Од наставниците беше побарано да наведат **како и колку често ги повикуваат учениците со тешкотии во учењето на дополнителна настава**, при што најголемиот дел, 203 наставници или 77,2% одговориле дека секогаш наставникот усмено го повикува ученикот на дополнителна настава, 167 наставници или 67,9% одговориле дека учениците со тешкотии во учењето се повикани на дополнителна настава од страна на наставникот кој ја води дополнителната настава, 26 наставници или 12,9% одговориле дека повикот го организираат преку родителите и останатите ученици, а најмал број - 2%, како одговорот навеле друго.

Табела 28: Повикување на учениците за дополнителна настава

Повикување на учениците за дополнителна настава		N	%	Одговориле
усмено повикуван од наставникот	секогаш	203	77,2	263
	често	31	11,8	
	некогаш	22	8,3	
	никогаш	7	2,7	
наставникот кој ја води дополнителната настава	секогаш	167	67,9	246
	често	56	22,8	
	некогаш	20	8,1	
	никогаш	3	1,2	
родителите преку другите ученици	секогаш	26	12,9	201
	често	29	14,4	
	некогаш	84	41,8	
	никогаш	62	30,9	



Слика 28: Повикување на учениците за дополнителна настава

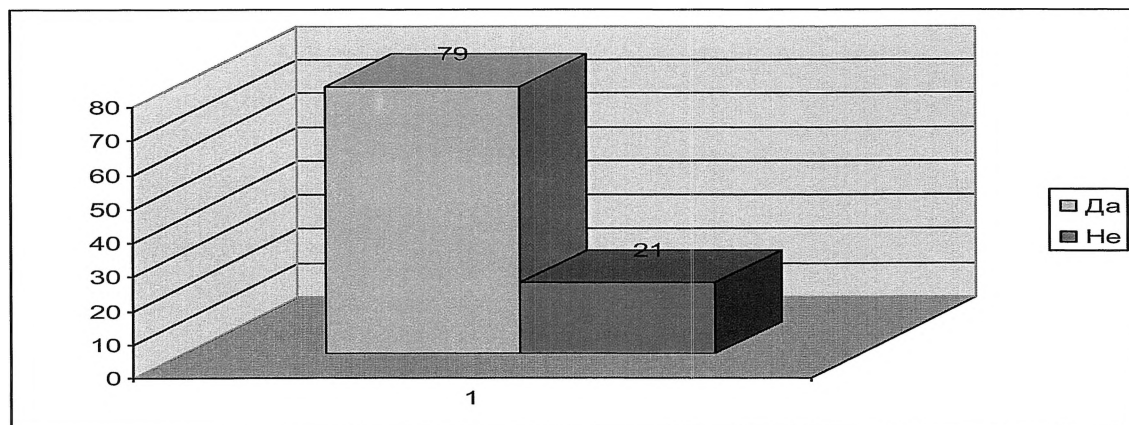
На сличното прашање поставено во истражувањето спроведено од Пеклај и Печјак (2008) „речиси секогаш, или често наставникот усмено ги повикува учениците на дополнителна настава (во 93% од случаите), писмено ги повикува само во 16% од случаите. Некои училишта, исто така, практикуваат раководството на училиштата писмено да ги известува учениците и нивните родители за присуство на

дополнителната настава (во 16% од случаите). Од особена важност е улогата на наставникот кога ги поканува учениците на дополнителната настава. Тој им објаснува зошто е потребна нивната посета, што ќе работат и кога ќе ја совладаат содржината, нема да има потреба да присуствуваат“.

На прашањето дали училиштето каде што работат наставниците се изведува евалвација на дополнителната настава, 237 наставници или 79% имаат афирмативен одговор, додека 63 наставници или 21% одговориле негативно по однос на ова прашање, при што најмногу негативни одговори има во ОУ „П. З. Пенко“ – Скопје. Пресметувајќи го  $\chi^2=215,053$ ;  $df=1$ ;  $p\leq 0,05$  констатираме дека има статистичка значајна разлика.

Табела 29: Евалвација на дополнителната настава

Евалвација на дополнителната настава	N	%
да	237	79
не	63	21
<b>Вкупно</b>	<b>300</b>	<b>100</b>



Слика 29: Евалвација на дополнителната настава

Во истражувањето на Пеклај и Печјак (2008) е наведено дека „Стручните соработници и наставниците сметаат дека дополнителната настава во училиштата редовно се оценува со само 39%, нејзината ефикасност не е оценета во 61% од случаите во училиштата. Ова е алармантна бројка бидејќи неевалвацијата

(нерефлексијата) како форма на помош оневозможува овие форми на помош да се зголемуваат и адаптираат на индивидуалните потреби на учениците со тешкотии во учењето“.

Во однос на ова прашање имаме интересни податоци особено доколку сакаме да ги споредиме податоците спроведени и во нашето истражување. Кај нас 79% од наставниците сметаат дека се спроведува евалвација на дополнителната настава во нивните училишта, наспроти 39% во истражувањето на Пеклај и Печјак, што значи дека имаме 40% разлика на мислењата на наставниците.

Евалвацијата во денешно време, односно во современите училишта е составен дел на воспитно-образовниот процес. Последните години во сите училишта почнувајќи од годишната програма на училиштето, глобалните, тематските и дневните планирања, како и оценувањето се третираат како составен дел на целокупната настава. Оценувањето на учениците е составен дел и на Законот за основно образование (Службен весник на РМ, 2008 г.).

### **3.1.2. Анализа и интерпретација на резултатите од прашалникот за стручните соработници**

На 33-тото прашање ги замоливме стручните соработници да ни објаснат накратко **кои од вообичаените методи ги употребуваат во работата со учениците со тешкотии во учењето.** Наведуваат дека најмногу ги користат дијалогскиот, монолошкиот, демонстративниот и методот на разговор.

Вообичаено, повеќето стручни соработници наведуваат дека ја употребуваат индивидуалната форма на работа со учениците со тешкотии во учењето, Фергусон и сор. (2001) во врска со тоа наведуваат: „Во инклузивното училиште наставникот има голема улога со своите ставови, знаење, способност и организацијата за помош, водејќи сметка особено за специфичните потреби на учениците со тешкотии во

учењето, родителите и врсниците“. Во 15 европски земји, врз основа на резултатите од темелното истражување се покажа дека на вклучувањето на децата со посебни образовни потреби многу зависи од наставникот, неговите образовни активности во училиницата и надвор од училиницата. Инклузивниот тим треба да нуди поддршка и помош на учениците со тешкотии во учењето и на неговиот учител. Тимот може да организира разни индивидуални и колективни форми на евалвација која може да се изврши внатре или надвор од училиницата.

Обуката на наставниците и стручните соработници кои работат со учениците со тешкотии во учењето има најголемо влијание врз ефикасноста на нивната помош за сите ученици, а особено за учениците со тешкотии во учењето (Kataoka, 2007).

Во своето истражување Кавклер „на прашањето **кои се најчестите начини на прилагодување на методите и формите за учење за учениците со тешкотии во учењето**, 211 стручни соработници одговорија на следниов начин:

**а) Настава што се изведува со индивидуална помош**

Примерите на одговорите се поделени во пет групи:

**1. Прилагодена настава:**

- користење на различни методи;
- индивидуализирани и диференцирани барања;
- индивидуална и групна форма на помош;
- повторување и едноставно објаснување на употребата на конкретните материјали во наставата, визуелните средства (шеми, слики...);
- препораки за други примери.

**2. Позитивен став кон ученикот со тешкотии во учењето:**

- стимулирање, интересна презентација на материјалот;
- соработка и активно учење;
- адаптација на вештините на ученикот, на неговите предзнаења и јаки страни.

**3. Проверување и организирање на материјалите за учење:**

- проверување на разбраниот материјал;
- изработка на резимеа;

- уредување на записите;
- ажурирање на евиденцијата;
- вклучување на дополнителни материјали итн.

#### **4. Фокусирање на постигнувањето на минималниот стандард на знаење:**

- намалување на комплексноста на задачите и
- помалку сложени задачи.

#### **5. Зајакнување на соработката меѓу наставниците и другите стручњаци**

##### **б) Зајакнување на предметот со индивидуална помош**

Примерите на одговорите се поделени во четири групи:

##### **1. Адаптација на утврдувањето на материјалот:**

- со повторно толкување и едноставување;
- со на знаењата и способностите на учениците;
- со специјални педагошки методи (мулти сензорен пристап, структурирана работа);
- со користење на компјутер итн.

##### **2. Мотивирање на учениците со:**

- порака;
- пријатната атмосфера;
- интересни активности;
- охрабрување на учениците.

##### **3. Проверка и организирање на материјалот за учење:**

- заеднички прегледи и уредни преносни компјутери и работни тетратки;
- исправување на грешки во книги.

##### **4. Соработка со други практиканти:**

Заедно со други професионалци го планираат и ги спроведуваат вежбите.

##### **в) Вештини на индивидуална помош**

Примерите на одговорите се поделени во три групи:

### **1. Прилагодување на тестовите:**

- планирање на прашањата кои се движат од полесни до потешки;
- едноставни прашања, потпрашања;
- доминирање на повеќекратен избор на прашањата;
- верификација преку илустрација;
- квизови, игри.

### **2. Адаптација на специфичните потреби на тестовите за учениците:**

- диференцијација, пред сè низок критериум;
- разгледување на ученичките интереси;
- индивидуално решавање на тестови.

### **3. Позитивен став:**

- иницијативи;
- дискусии;
- ослободување итн. (Kavkler M., и сор., 2008).

На поставеното прашање колку работни часови во текот на една седмица директно работите со учениците со тешкотии во учењето потврдно одговориле само 6 училишта од кои три училишта каде имаат вработен дефектолог - ОУ „Толи Зордумис“, ОУ „11 Октомври“ и ОУ „Јероним Де Рада“ сите од Куманово и во три други училишта кај што има вработен психолог и педагог. Повеќе часови реализираат стручните соработници од основните училишта ОУ „Толи Зордумис“, ОУ „11 Октомври“ и ОУ „Јероним Де Рада“ сите од Куманово. Најголемиот дел од стручните соработници посочиле на индивидуална работа, во ОУ „Јероним Де Рада“ - Куманово ја истакнале работата во мали групи, во ОУ „Наим Фрашери“ – Куманово пак ја истакнале работата во поголеми групи.

Табела 30: Работни часови во текот на една седмица со учениците со тешкотии во учењето

Р,б	Основни училишта	Неделен фонд на часови за индивидуална работа	Неделен фонд на часови за работа во мали групи	Неделен фонд на часови за работа во поголеми групи	Неделен фонд на часови за работа во мешани групи
1,	ОУ „Кочо Рацин“ – Куманово	6	0	0	0
2,	ОУ „Х. Т. Карпош“ - Куманово	0	0	0	0
3,	ОУ „Толи Зордумис“ - Куманово	15	4	0	0
4,	ОУ „Вук Караџиќ“ - Куманово	0	0	0	0
5,	ОУ „11 Октомври“ - Куманово	10	5	0	0
6	ОУ „Бајрам Шабани“ - Куманово	2	1	1	0
7,	ОУ „Јероним Де Рада“ - Куманово	4	20	0	0
8,	ОУ „Дитурија“ – Липково	0	0	0	0
9,	ОУ „Наим Фрашери“ - Куманово	3	2	4	0
10,	ОУ „Рајко Жинзифов“ - Скопје	0	0	0	0
11,	ОУ „П. З. Пенко“ - Скопје	0	0	0	0
12,	ОУ „Ј. А. Коменски“ - Скопје	0	0	1	1
	<b>Вкупно часови</b>	<b>40</b>	<b>32</b>	<b>6</b>	<b>1</b>

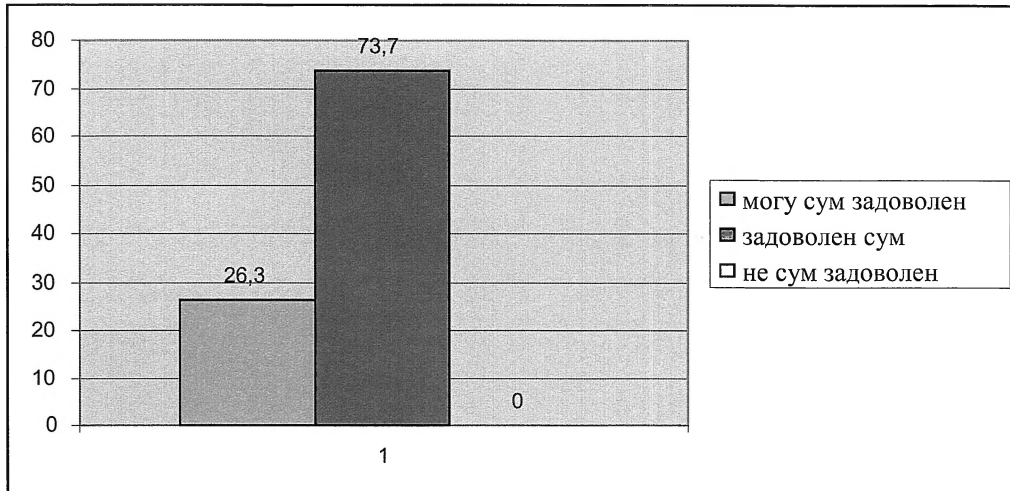
Кавклер и сор. (2008) во своето истражување наведува: „дека почесто се организира помош преку индивидуални форми на работа со учениците со тешкотии во учењето (1 до 10 часа неделно), работа во поголеми групи (1 до 2 часа неделно), работа во мали групи (од 1 до 2 часа неделно) и работа во мешани групи (од 1 до 2 часа неделно)“.

На прашањето колку се задоволни од работата на другите наставници во нивното училиште во однос на учениците со тешкотии во учењето, 14 испитаници или 73,7% одговориле дека се задоволни, 5 испитаници или 26,3% одговориле дека се многу задоволни, а незадоволни нема.



Табела 31: Колку сте задоволни од работата на наставниците со учениците со тешкотии во учењето

Задоволство со работата на наставниците	N	%
многу сум задоволен	5	26,3
задоволен сум	14	73,7
не сум задоволен	0	0
<b>Вкупно</b>	<b>19</b>	<b>100</b>



Слика 30: Колку сте задоволни од работата на наставниците со учениците со тешкотии во учењето

Во истражувањето спроведено од Кавклер и сор. (2008) на стручните соработници им беше поставено прашањето **колку се задоволни со работата на наставниците во подрачјето на работата со учениците со тешкотии во учењето**, одговорено е дека „мобилните дефектолози и советодавните служби на училиштата не се задоволни со работата на наставниците во училиштата 1%, задоволни се 38% и многу задоволни 61%.

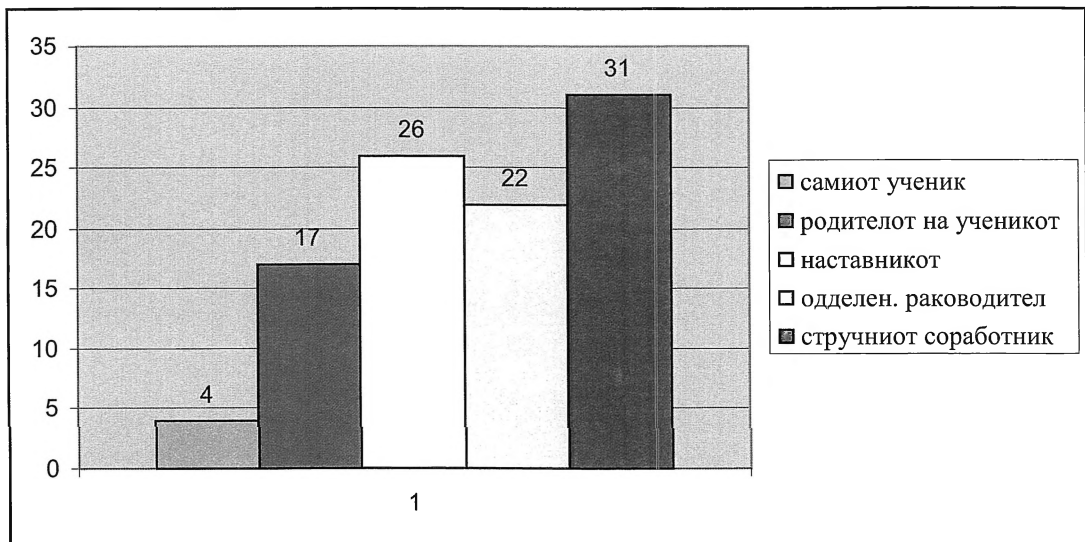
Во однос на прашањето **колку често учениците со тешкотии во учењето се вклучени во секојдневниот живот**, 95% од испитаниците навеле дека се секогаш вклучени, а само 5% навеле како одговор „често“, при што во сите училишта доминира мислењето „секогаш“ како мерило, а само во ОУ „Ј. А. Коменски“- Скопје по еден стручен соработник посочиле на двете категории.

На прашањето **кој е најзаслужен за прифаќање на ученикот со тешкотии во учењето во рамките на училиштето**, 14 стручни соработници или 31% укажале

на улогата на стручниот тим, 12 стручни соработници или 26% го посочиле самиот наставник, 10 стручни соработници, т.е. 22% го истакнале одделенскиот раководител, 8 стручни соработници, или 17% ја потенцирале значајноста на родителите во овој процес, а најмал дел (4%) ја истакнале улогата на самиот ученик.

Табела 32: Најзаслужен за прифаќање во училиштето на учениците со тешкотии во учењето

Најзаслужен за прифаќање во училиштето на учениците со тешкотии во учењето	N	%
самиот ученик	2	4
родителот на ученикот	8	17
наставникот	10	26
одделен. раководител	12	22
стручниот соработник	14	31
<b>Вкупно</b>	<b>46</b>	<b>100</b>



Слика 31: Најзаслужен за прифаќање во училиштето на учениците со тешкотии во учењето

Во однос на **успешноста во надминувањето на проблемите на учениците со тешкотии во учењето**, а поврзано со различните претходно наведени категории, од понудените одговори „многу успешно“, „успешно“ и „неуспешно“ доминираат одговорите кои се однесуваат на успешно решавање на проблемите. Но во релација со категоријата „многу успешно“ најмногу од стручните соработници 37% или 7 стручни соработници ја издвоиле групата на ученици со хиперактивност, по 4 стручни соработници или 21% се однесуваат на емоционалните проблеми, недостатокот на мотивација за работа во училиштето и слабото разбирање на јазикот. 4 стручни соработници или 21% ја навеле групата со конкретни недостатоци во одделни подрачја на учењето, по тројца или 16% ги навеле оние со недостаток на работна навика и социјални проблеми, и ниту еден не ги спомнал учениците со задоцнет интелектуален развој, но спротивно на тоа, овие ученици имаат најголем број на гласови кога станува збор за успешно совладување на проблемите. Доколку ги разгледуваме резултатите по училишта одделно, ќе видиме дека во склоп на едно училиште речиси сите категории имаат добиено еднаков број на гласови, што посочува на фактот дека стручните соработници подеднакво се соочуваат со проблемите на различните категории на ученици со тешкотии.

Табела 33: Успешноста во надминувањето на проблемите на учениците со тешкотии во учењето

Успешноста во надминувањето на проблемите		N	%	Одговориле
задоцнет интелектуален развој	многу успешно	0	0	19
	успешно	16	84	
	неуспешно	3	16	
конкретни недостатоци во одделни подрачја на учењето	многу успешно	4	21	19
	успешно	15	79	
	неуспешно		0	
емоционални проблеми	многу успешно	4	21	19
	успешно	15	79	
	неуспешно		0	
недостаток на работна навика	многу успешно	3	16	19
	успешно	15	79	
	неуспешно	1	5	
недостаток на мотивација за работа во училиштето	многу успешно	5	26	19
	успешно	12	63	
	неуспешно	2	11	
слабо разбирање на јазикот	многу успешно	5	26	19
	успешно	10	53	
	неуспешно	4	21	
хиперактивност	многу успешно	7	37	19
	успешно	10	53	
	неуспешно	2	11	
социјални проблеми	многу успешно	3	16	19
	успешно	14	74	
	неуспешно	2	11	

На слично прашање поставено во истражувањето спроведено од Танциг С., 60% од мобилните дефектолози и советодавните служби на училиштата одговориле дека групите на ученици со задоцнет интелектуален развој „успешно“ ги надминуваат проблемите, само 10% „мошне ефикасно“, со „помалку успешно“ одговориле 24% од испитаниците, „неуспешно“ одговориле само 1%.

**Одредени дефицити во специфичните области на учење** - 71% одговориле „успешно“, 16% „многу успешно“, „помалку успешни“ 9%, „неуспешно“ 0% и „немам искуство“ 4%.

**Емоционални проблеми** - Повеќето испитаници, односно 57% одговориле со „успешно“, „многу успешно“ 6%. „Помалку се ефикасни“ мислат 28% од испитаниците и 8% „немам искуство“.

**Недостаток на работни навики за учење** - Највисок процент, односно 56% одговориле со „успешно“ и „помалку успешно“ 34%. Со „многу успешно“ одговориле 6% од испитаниците, 1% со „неуспешно“ и 3% со „немам искуство“.

**Недостаток на мотивација за училишна работа** - Одговорите се многу слични на претходниот случај. Одговорот „успешно“ е избран во 53%, „помалку успешно“ во 37%, „многу успешно“ во само 6%. Од испитаниците 3% „немаат искуство“.

**Слабо разбирање на јазикот (втор јазик)** - со „успешно“ одговориле 54% и „многу успешно“ 9%. Со „помалку ефикасно“ оцениле 10% од испитаниците, „неуспешно“ - едвај 1%. Релативно висок процент, 26% одговориле дека немаат искуство.

**Хиперактивно однесување** - За оваа група на ученици „успешно“ ги надминуваат проблемите 47% и „многу успешно“ 3%, „помалку успешно“ 44% и „неуспешно“ 3%

**Социјална (егзистенцијална) закана** – Со "многу успешно" одговориле 7% од испитаниците, а со "успешно" 55%. За "помалку успешно" се определиле 21%, 2% одговориле со "неуспешно", а 15% изјавиле "немам искуство" (Tancig S., 2008). „За ефикасна помош на учениците со проблеми во однесувањето наставникот мора прво да ги промени настапите на овие ученици, а потоа и на нивните врстници. Истражувањата покажуваат дека само подобрување на

социјалните вештини на учениците не е доволно за нивната интеграција во групата“ (Prinz, Blechman i Dumas, 1994).

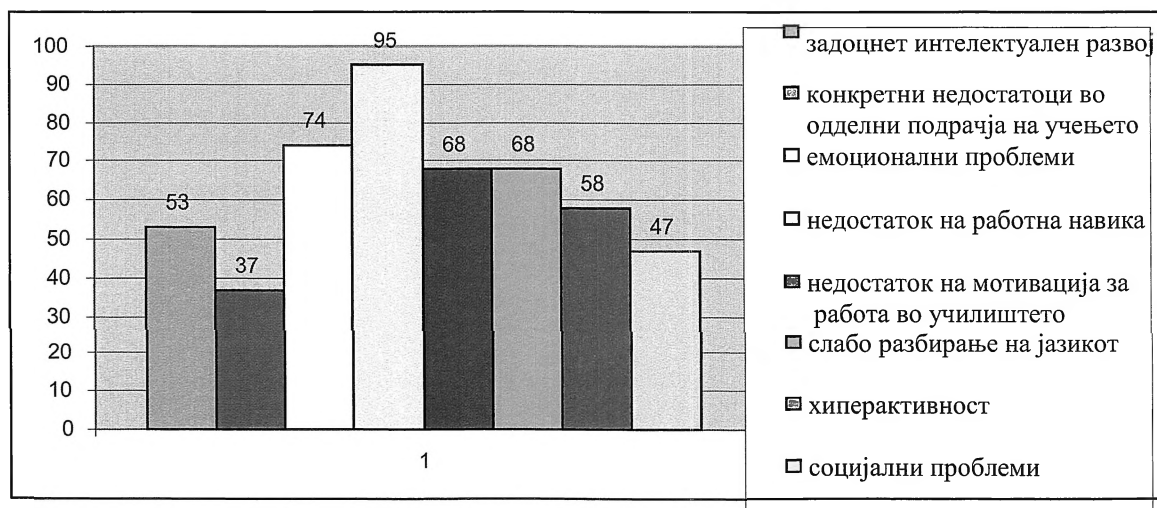
Работата со целата паралелка како форма на помош на социјално неприфатените ученици има корисни последици за училишната заедница. Интерперсоналните односи помеѓу учениците се подобруваат и се зголемува одделенската кохезија. Наставникот има различни опции на располагање, како што е развивање на заеднички цели со учениците со зголемување на соработката и намалување на ривалството (на пример, различни форми на соработка за учење) (Petillon, 1980; Porter, 2000).

На прашањето дали сте стручно оспособени за работа со ученици со тешкотии во учењето во склад со различните категории, најголемиот дел, т.е. 95% од стручните соработници најдобро се оспособени за работа со ученици кои имаат недостаток на работна навика, 74% сметаат дека најдобро можат да се справат со ученици со емоционални проблеми, потоа 68% сметаат дека најмногу можат да постигнат резултат со ученици со недостаток на мотивација и слабо разбирање на јазикот, 58% се сметаат за најдобро снаодливи со групата на ученици со хиперактивност, 53% за задоцнет интелектуален развој, 47% се однесуваат на групата со социјални проблеми и 37% на оние со конкретни недостатоци во одредени подрачја. Тие имаат потреба од дополнителна обука, особено во подрачјето на задоцнетиот интелектуален развој (47%), специфични тешкотии во учењето (63%), хиперактивност (42%) и социјални проблеми (55%). Пресметувајќи го  $\chi^2=11,351$ ;  $df=7$ ;  $p \geq 0,05$  констатираме дека има статистичка значајна разлика.

Како и во претходното прашање и тука во повеќето училишта стручните соработници сметаат дека се еднакво стручно обучени за надминување на проблемите кај различни групи на ученици со тешкотии, т.е. речиси е еднаков бројот во сите или во повеќето категории или станува збор за разлика од еден испитаник.

Табела 34: Оспособеноста на стручните соработници за работа со учениците со тешкотии во учењето

Успешноста во надминувањето на проблемите		N	%	Одговориле
задоцнет интелектуален развој	Јас сум добро стручно обучен	10	53	19
	Треба дополнително да се обучам	9	47	
конкретни недостатоци во одделни подрачја на учењето	Јас сум добро стручно обучен	7	37	19
	Треба дополнително да се обучам	12	63	
емоционални проблеми	Јас сум добро стручно обучен	14	74	19
	Треба дополнително да се обучам	5	26	
недостаток на работна навика	Јас сум добро стручно обучен	18	95	19
	Треба дополнително да се обучам	1	5	
недостаток на мотивација за работа во училиштето	Јас сум добро стручно обучен	13	68	19
	Треба дополнително да се обучам	6	22	
слабо разбирање на јазикот	Јас сум добро стручно обучен	13	68	19
	Треба дополнително да се обучам	6	22	
хиперактивност	Јас сум добро стручно обучен	11	58	19
	Треба дополнително да се обучам	8	42	
социјални проблеми	Јас сум добро стручно обучен	9	47	19
	Треба дополнително да се обучам	10	53	



Слика 32: Оспособеноста на наставниците за работа со учениците со тешкотии во учењето

Во истражувањето спроведено од Чачинович, и сор. (2008), на прашањето дали сте стручно оспособени за работа со учениците со тешкотии во учењето, стручните соработници одговориле на следниов начин:

За подрачјето **задоцнет интелектуален развој** 26% од стручните соработници сметаат дека се добро стручно оспособени, 61% сметаат дека имаат потреба од дополнителна обука затоа што и сакаат, 13% имаат потреба од дополнителна обука, но не сакаат затоа што не е нивна област.

За подрачјето **конкретни недостатоци во одделни подрачја на учење**, 40% од стручните соработници сметаат дека се добро стручно оспособени, 53% сметаат дека имаат потреба од дополнителна обука затоа што и сакаат да се обучуваат, 7% имаат потреба од дополнителна обука, но не сакаат затоа што не е нивна област.

За подрачјето **емоционални проблеми** 19% од стручните соработници сметаат дека се добро стручно оспособени, 71% сметат дека имаат потреба од дополнителна обука затоа што и сакаат да се обучуваат, 10% имаат потреба од дополнителна обука, но не сакаат затоа што не е нивна област.

Во подрачјето **недостаток на работни навики за учење**, 54% од стручните соработници сметаат дека се добро стручно оспособени, 43% сметаат дека имаат потреба од дополнителна обука затоа што и сакаат да се обучуваат, 3% имаат потреба од дополнителна обука, но не сакаат затоа што не е нивна област.

Во подрачјето **недостаток на мотивација за работа во училиштето** 49% од стручните соработници сметаат дека се добро стручно оспособени, 49% сметат дека имаат потреба од дополнителна обука затоа што и сакаат да се обучуваат, 2% имаат потреба од дополнителна обука, но не сакаат затоа што не е нивна област.

Во подрачјето **слабо разбирање на јазикот** 40% од стручните соработници сметаат дека се добро стручно оспособени, 34% сметаат дека имаат потреба од дополнителна обука затоа што и сакаат да се обучуваат, 26% имаат потреба од дополнителна обука, но не сакаат затоа што не е нивна област.

Во подрачјето **хиперактивност** 13% од стручните соработници сметаат дека се добро стручно оспособени, 78% сметаат дека имаат потреба од дополнителна обука затоа што и сакаат да се обучуваат, 9% имаат потреба од дополнителна обука, но не сакаат затоа што не е нивна област.



Во подрачјето **социјални проблеми** 49% од стручните соработници сметаат дека се добро стручно оспособени, 36% сметаат дека имаат потреба од дополнителна обука затоа што и сакаат да се обучуваат, 15 % имаат потреба од дополнителна обука, но не сакаат затоа што не е нивна област.

## 2, АНАЛИЗА И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА НА РЕЗУЛТАТИТЕ ОД ПРАШАЛНИКОТ ЗА РОДИТЕЛИТЕ

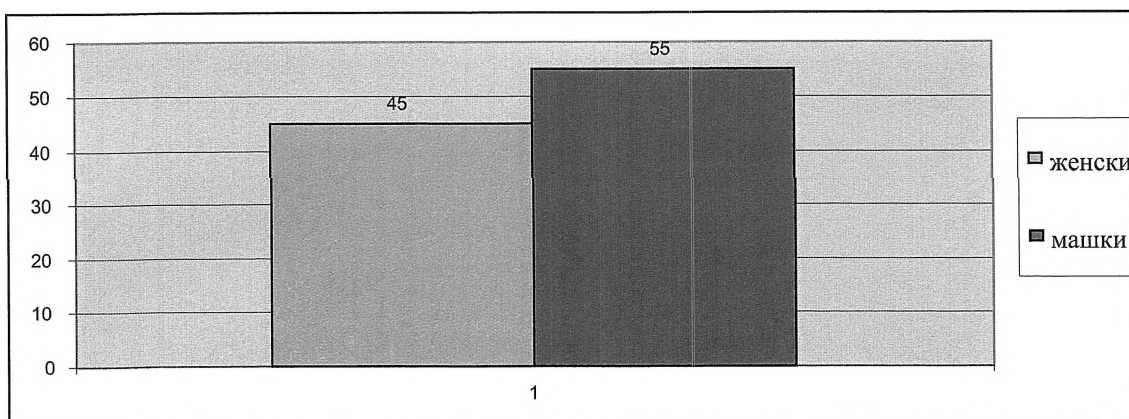
„Вклучувањето на родителите во проектите за помош е од суштинско значење, затоа грижата за успешна соработка со родителите во училиштето е постојана задача за спречување и намалување на неуспехот“ (Bergant, Musek Lešnik, 2002).

### I. Општи информации

Од табелата 35 во која ги внесовме општите податоци за полот на групата испитаници составена од 200 родители на деца со посебни образовни потреби, можеме да забележиме дека доминира машкиот пол. На анкетните прашалници за родители одговориле 110 лица од машки пол и 90 лица од женски пол, односно 55% од машки и 45% од женски пол.

Табела 35: Полова структура

Полова структура	N	%
женски	90	45
машки	110	55
<b>Вкупно</b>	<b>200</b>	<b>100</b>

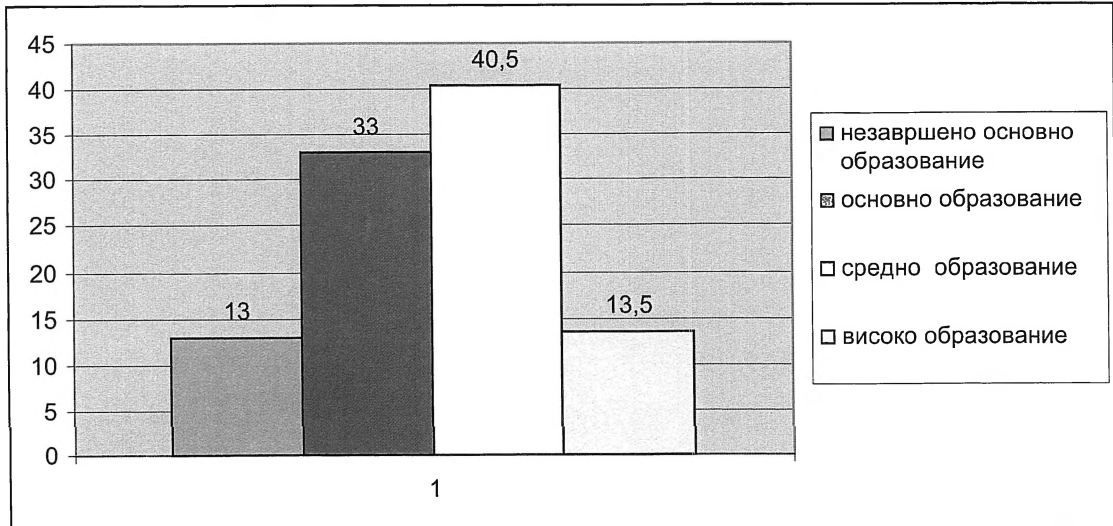


Слика 33: Полова структура

Од табелата 36, како и од графиконот за истата може да се забележат одговорите на родителите на прашањето со кое сакавме да го процениме нивното ниво на образование. Евидентно е дека најголемиот број родители, 81 или 40,5% имаат завршено средно образование. Нешто помал е бројот на родители кои завршиле основно образование 66 или 33%. Од другите понудени одговори 27 или 13,5% од нив се со високо образование, додека 26 испитаници или 13% немаат завршено основно образование.

Табела 36: Степен на образование

Степен на образование	N	%
незавршено основно образование	26	13
основно образование	66	33
средно образование	81	40,5
високо образование	27	13,5
<b>вкупно</b>	<b>200</b>	<b>100</b>



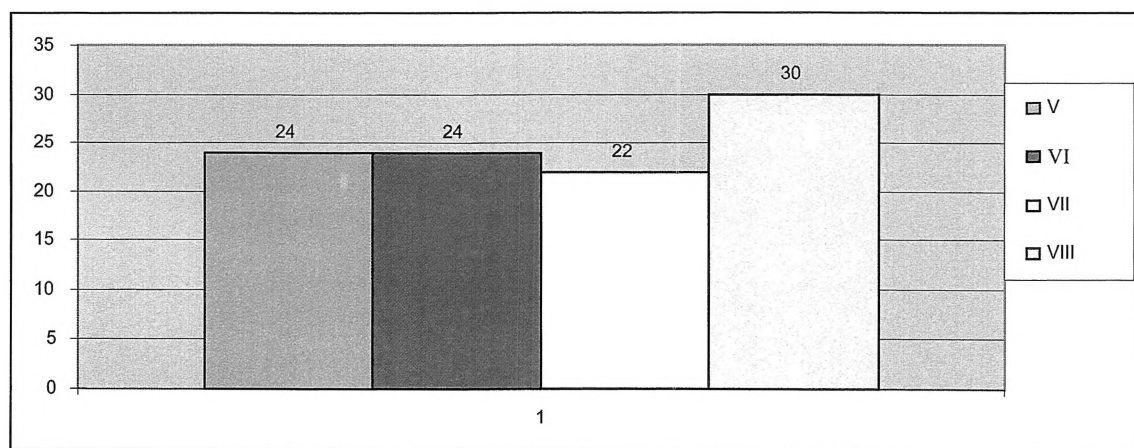
Слика 34: Степен на образование

Оваа група испитаници се состои од родители чии деца посетуваат од петто до осмо одделение. Најголем дел од нив или 30% се родители на ученици од осмо

одделение, родители чии деца посетуваат седмо одделение - 22%, додека по 24% од нив се родители на ученици кои се петто или шесто одделение.

Табела 37: Одделение кое го посетуваат децата на анкетираниите родители

Одделение кое го посетуваат децата на анкетираниите родители	N	%
V	48	24
VI	48	24
VII	44	22
VIII	60	30
<b>Вкупно</b>	<b>200</b>	<b>100</b>



Слика 35: Одделение кое го посетуваат децата на анкетираниите родители

Податокот од табелата бр. 38 - 177 ученици кои никогаш не го повторувале одделението е позитивен. Само 7 ученици повторувале еднаш, додека 16 ученици повторувале двапати. Најголем дел од овие ученици го повторувале петтото одделение, останатите повторувале во второ, трето, шесто и седмо одделение.

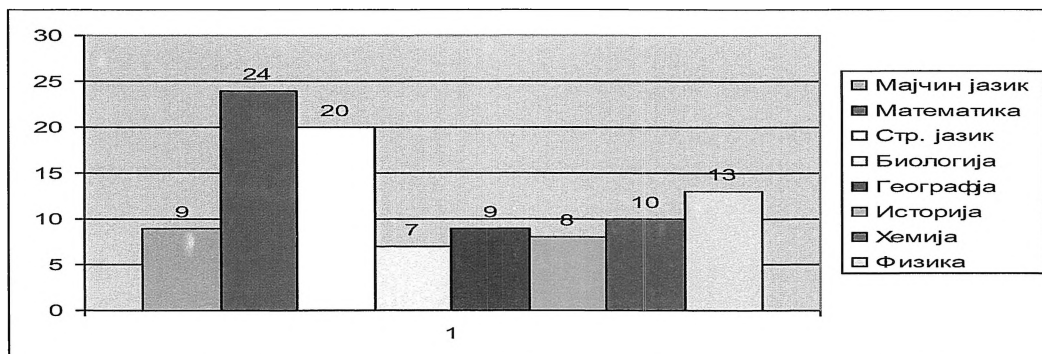
Табела 38: Деца со тешкотии во учењето што го повторувале одделението

Одделение	Деца со тешкотии во учењето што го повторувале одделението					
	Еднаш		Двапати		Вкупно повторувале	
	N	%	N	%	N	%
I	0	0	0	0	0	0
II	1	0,5	0	0	1	0,5
III	2	1	0	0	2	1
IV	0	0	0	0	0	0
V	2	1	8	4	10	5
VI	1	0,5	7	3,5	8	4
VII	1	0,5	1	0,5	2	1
VIII	0	0	0	0	0	0
<b>Вкупно</b>	<b>7</b>	<b>3,5</b>	<b>16</b>	<b>8</b>	<b>23</b>	<b>11,5</b>

Прашањето со кое сакавме да процениме **по кои предмети учениците со посебни образовни потреби имаат тешкотии во учењето**, најголем процент, 24% од родителите, го избраа предметот Математика отворено истакнувајќи дека нивното дете најтешко го совладува овој предмет. Втор по тежина е Странскиот јазик, за кој 20% од родителите сметаат дека претставува потешкотија за нивното дете. Предметот кој најмалку бил избран како одговор на ова прашање е Биологија. Сепак, за жал, не постои ниту еден предмет кој воопшто не бил избран како потешкотија од страна на родителите, што упатува на заклучокот дека сите предмети претставуваат на некој начин проблем за овие деца, а процентите варираат во зависност од индивидуалните разлики и интереси. Пресметувајќи го  $\chi^2=3,45$ ;  $df=7$ ;  $p=0,880$  помеѓу двете групи родители и ученици констатираме дека нема статистичка значајна разлика. Единствено по предметот Физика се појавува поголема разлика: 67 родители и 48 ученици. Кај другите предмети нема некоја видлива разлика.

Табела 39: Наставни предмети по кои децата имаат тешкотии во учењето

Наставни предмети по кои децата имаат тешкотии во учењето	N	%
Мајчин јазик	44	9
Математика	120	24
Странски јазик	98	20
Биологија	37	7
Географија	43	9
Историја	39	8
Хемија	49	10
Физика	67	13
<b>Вкупно</b>	<b>497</b>	<b>100</b>



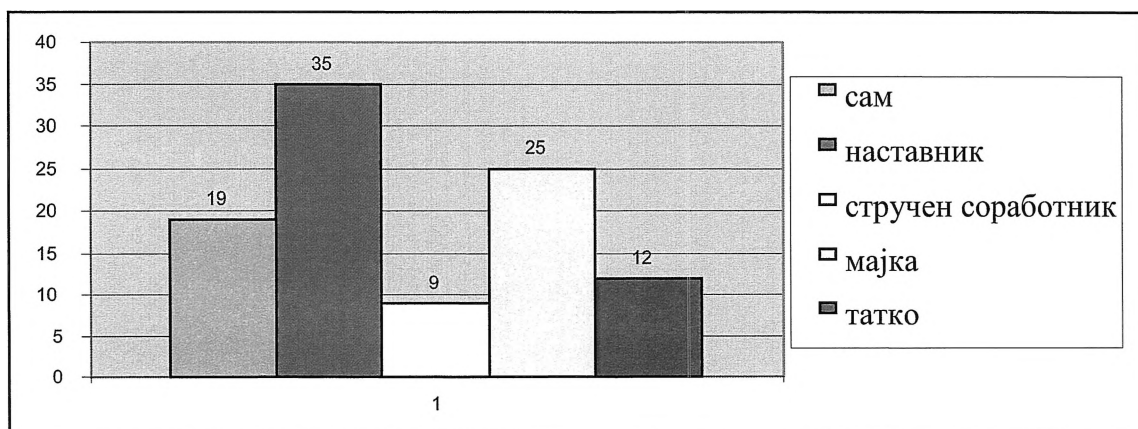
Слика 36: Наставни предмети по кои децата имаат тешкотии во учењето

Од податоците презентирани во табелата бр 40, како и од графичкиот приказ за истата, евидентно е дека тешкотиите кај **најголем број ученици биле откриени** од страна на нивните наставници. Дури 70 родители, односно 35% од вкупниот број родители признале дека нивното дете било откриено од страна на наставникот, Доколку потешкотиите биле забележани од страна на родителите, тогаш поголем процент имаат мајките (25%), кои најчесто забележуваат први, за разлика од татковците чиј процент е 12%. Поразителен е податокот кој ни укажува дека децата најмалку биле забележани од страна на стручниот тим (9%).

Анализирајќи ги резултатите:  $\chi^2=13,73$ ;  $df=4$ ;  $p=0,008$  доаѓаме до констатација дека помеѓу двете групи родители и ученици има статистичка значајна разлика.

Табела 40: Од кого е идентификувано детето за тешкотиите во учењето

Од кого е идентификувано детето	N	%
сам	38	19
наставник	70	35
стручен соработник	18	9
мајка	50	25
татко	24	12
<b>Вкупно</b>	<b>200</b>	<b>100</b>



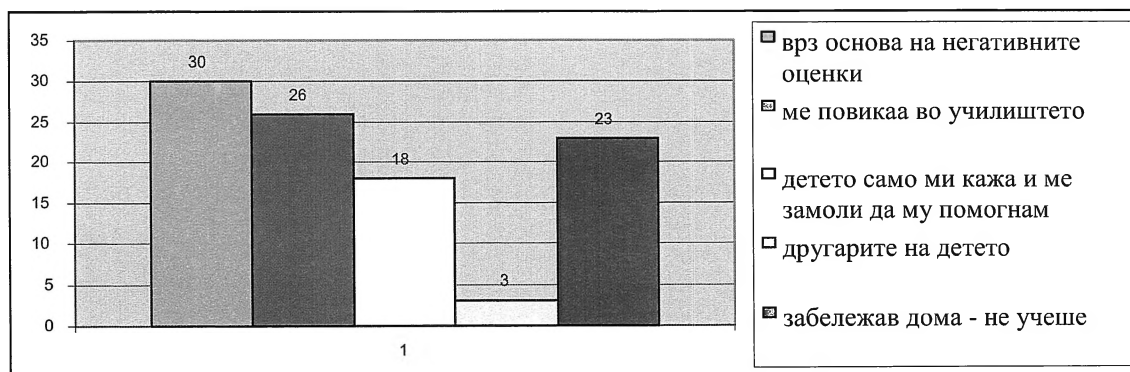
Слика 37: Од кого е идентификувано детето за тешкотиите во учењето

Во врска со ова прашање Likierman H., Muter V., (2007), наведуваат: „Не очекувајте од учителката дека Вашето дете ќе биде третирано онака како што Вие го третираете дома. Иако наставниците се драги личности, сепак тие имаат полна училница со ученици. Но прекрасно е ако децата чувствуваат дека учителката е задоволна и стручна. Учителките уживаат кога децата се подготвени за училиште“.

Сакајќи да откриеме на кој начин родителите дознале за тешкотиите во учењето на нивните деца, го поставивме прашањето број 7. Забележавме дека најчестиот показател за родителите се негативните оценки на нивните деца, одговор кој го добивме од 30% од родителите. Еден дел од нив забележале дека детето не учи дома - 26%, а нешто помал е процентот на родителите кои изјавиле дека биле повикани во училиштето, 18% истакнале дека самото дете побарало помош од нив, а само 3% дознале од нивните другарчиња.

Табела 41: Откривање на тешкотиите во учењето кај детето

Откривање на тешкотиите во учењето кај детето	N	%
врз основа на негативните оценки	78	30
ме повикаа во училиштето (одделенскиот раководител, стручниот соработник )	62	26
детето само ми кажа и ме замоли да му помогнам	47	18
другарите на детето	8	3
забележав дома - не учеше	68	23
<b>вкупно</b>	<b>263</b>	<b>100</b>



Слика 38: Откривање на тешкотии во учењето кај детето

Според родителите, **најголем проблем за нивното дете во текот на совладувањето на воспитно-образовните активности** претставува разбирањето на материјалот, за што сметаат дека на нивното дете им е потребно повеќе време. Овој одговор го дале 93 родители, односно 20% од нивниот вкупен број. Некои родители како причина ги истакнуваат тежината на задачите - 17%, добрите и лошите денови на детето, бавното прилагодување на промените како и личните

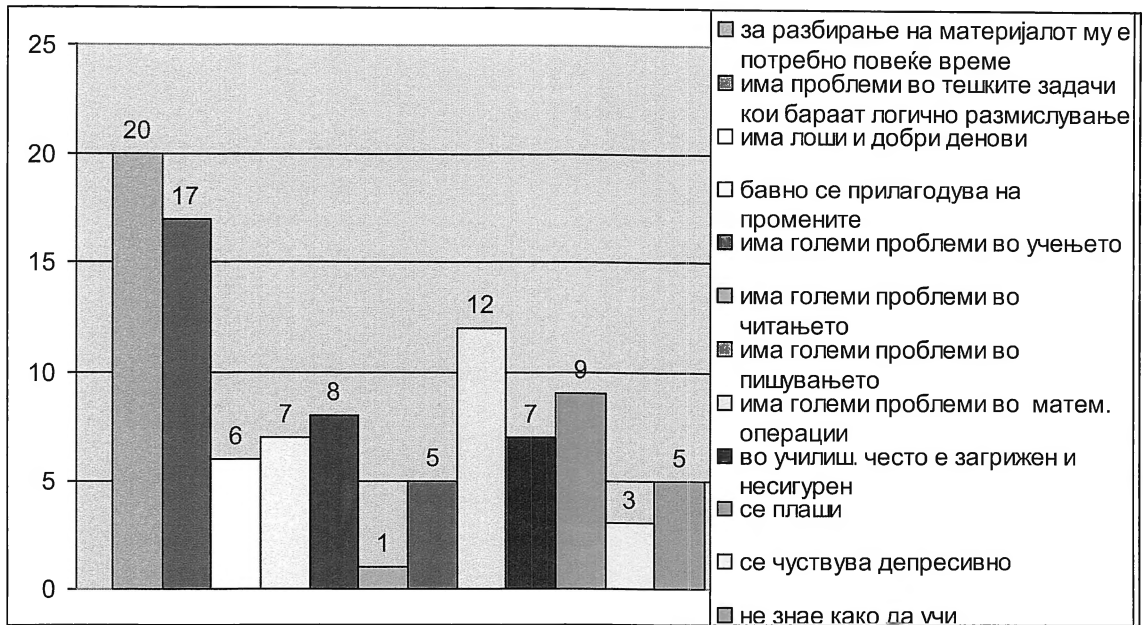


стравови и депресија. Најмал проблем за учениците претставува читањето, одговор кој се јавил само кај 1% од оваа група испитаници.

И во овој случај имаме значителна статистичка разлика помеѓу родителите и учениците:  $\chi^2=33,179$ ;  $df=11$ ;  $p=0,001$ . Сите показатели дадени во табелите за ова прашање нè упатуваат на тоа дека помеѓу две групи има разлика, но повеќе се забележува во петтата графа каде само кај 5 родители како проблем се јавува читањето, додека кај 38 ученици читањето е проблем, потоа има тешкотии кои бараат логичко размислување, односно заклучување - кај родителите 78, додека кај учениците 103, во разбирање на материјалот кај 93 родителите, а 73 кај учениците.

Табела 42: Приказ на проблемот во учењето на детето

Приказ на проблемот во учењето на детето	N	%
за разбирање на материјалот му е потребно повеќе време	93	20
има проблеми во тешките задачи кои бараат логично размислување	78	17
има лоши и добри денови	29	6
бавно се прилагодува на промените	32	7
има големи проблеми во учењето	35	8
има големи проблеми во читањето	5	1
има големи проблеми во пишувањето	22	5
има големи проблеми во матем. операции	57	12
во училиш. често е загрижен и несигурен	33	7
се плаши	42	9
се чувствува депресивно	13	3
не знае како да учи	25	5
<b>Вкупно</b>	<b>464</b>	<b>100</b>



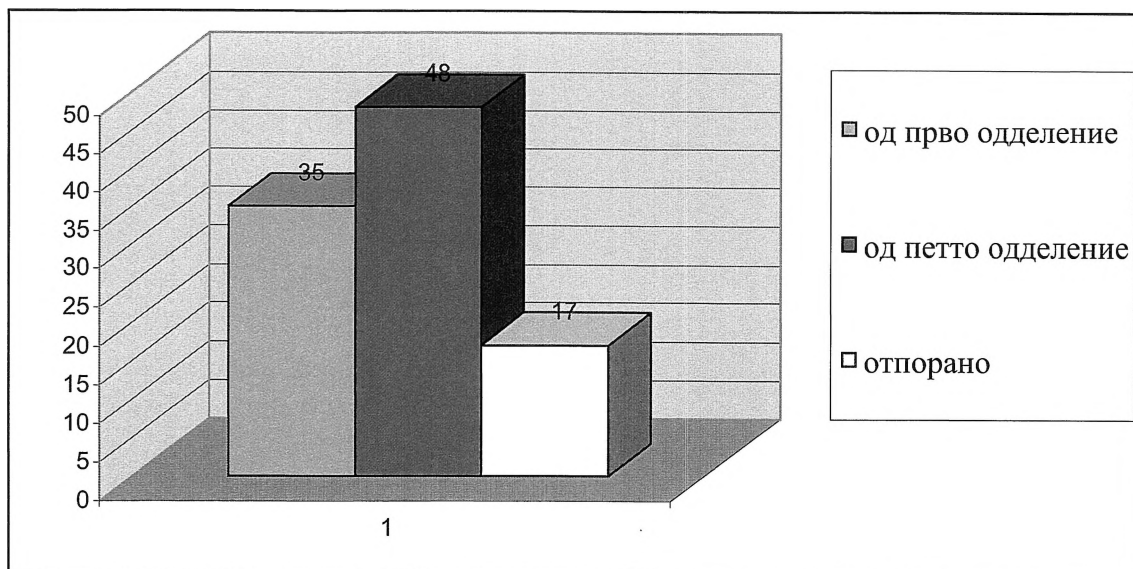
Слика 39: Приказ на проблемот во учењето на детето

Бурон и др. (2010) наведуваат дека „како родители ние вршме големо и значајно влијание врз учењето и однесувањето на нашите деца. Нашите реакции на нивното однесување и учење силно и трајно влијаат на тоа дали таквото однесување ќе продолжи или не“.

Интересно е што 48% од родителите сметаат дека тешкотиите кај нивното дете се јавиле во петто одделение, 35% сметаат дека проблемите се појавиле од прво одделение, а 17% го дале одговорот отпорано. По ова прашање помеѓу ставовите на родителите и учениците нема статистичка значајна разлика:  $\chi^2=5,48$ ;  $df=3$ ;  $p=0,139$ .

Табела 43: Период на појава на тешкотиите во учењето кај детето

Период на појава на тешкотиите во учењето кај детето	N	%
од прво одделение	69	35
од петто одделение	98	48
отпорано	33	17
<b>Вкупно</b>	<b>200</b>	<b>100</b>



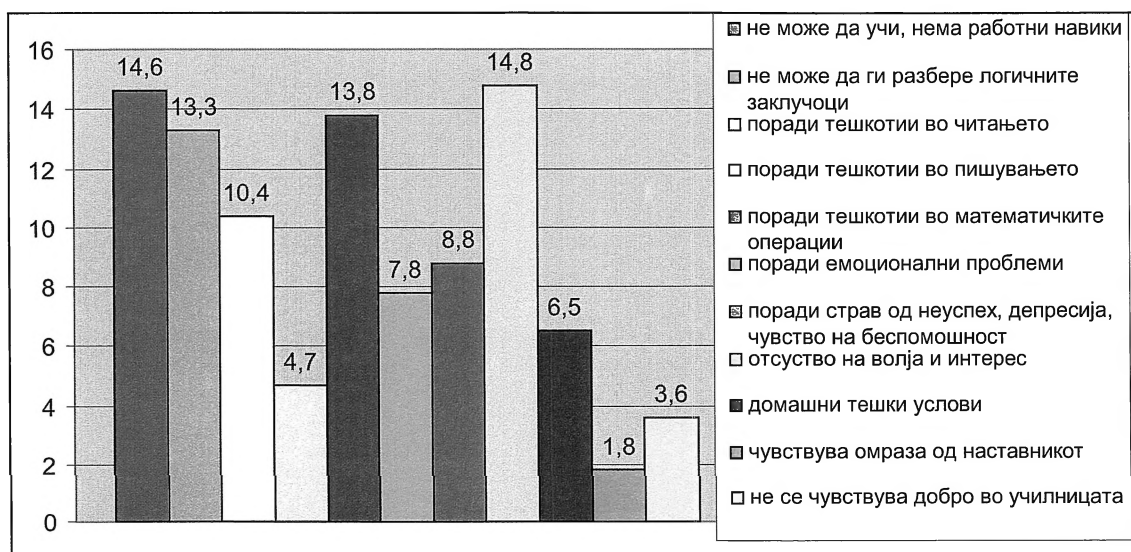
Слика 40: Период на појава на тешкотиите во учењето на детето

Како најчести причини за тешкотиите во совладувањето на наставните програми, родителите наведуваат дека нивните деца немаат волја и интерес - 57 родители или 15%, не може да учи и нема работни навики - 56 родители или 14,6%, тешкотии во математичките операции - 53 или 13,8%. Други причини кои исто така претставуваат избор за некои од родителите се: неможност за разбирање на логичкото заклучување - 51 родител или 13,3%, тешкотиите во читањето - 10,4%, тешкотиите во пишувањето - 18 родители или 4,7%, емоционалните проблеми - 30 или 7,8%, стравот од неуспех, депресија, чувство на беспомошност - 34 родители или 8,8%, тешките домашни услови - 25 или 6,5%, 14 родители или 3,6 сметаат дека нивното дете не се чувствува добро во училищата, а 7 родители или 1,8 % ја истакнуваат омразата на наставникот како причина.

Во однос на ова прашање помеѓу двете групи се појавува статистичка значајна разлика:  $\chi^2=63,471$ ;  $df=9$ ;  $p=0,01$ . Скоро во сите одговори на ова прашање се појавува разликата: поради тешкотии во читањето кај родителите 40 пати, додека кај учениците само кај 7 случаи, поради тешкотии во пишувањето кај родителите 18 пати, додека кај учениците само 5 пати, нема волја и интерес 57 пати кај родителите, додека 26 пати кај учениците, поради тешкотии во математичките операции 53 пати кај родителите и 69 пати кај учениците.

Табела 44: Причини за тешкотиите во учењето

Причини за тешкотиите во учењето	N	%
не може да учи, нема работни навики	56	14,6
не може да ги разбере логичните заклучоци	51	13,3
поради тешкотии во читањето	40	10,4
поради тешкотии во пишувањето	18	4,7
поради тешкотии во математичките операции	53	13,8
поради емоционални проблеми	30	7,8
поради страв од неуспех, чувство на беспомошност	34	8,8
отсуство на волја и интерес	57	14,8
домашни тешки услови	25	6,5
чувствува омраза од наставникот	7	1,8
не се чувствува добро во училницата	14	3,6
Вкупно	385	100



Слика 41: Причини за тешкотиите во учењето

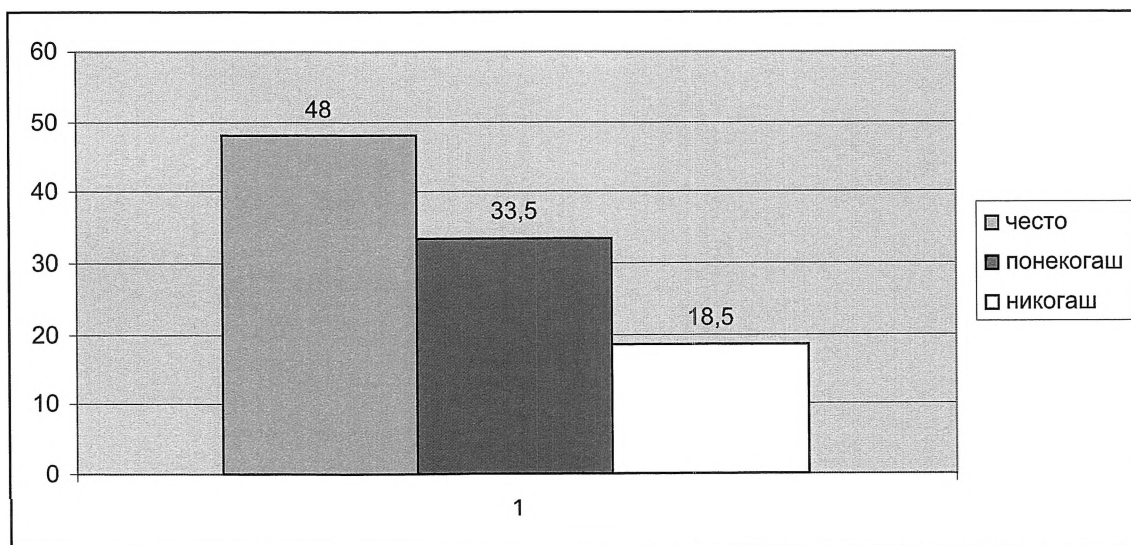
Според одговорите на родителите на 11-тото прашање, можеме да генерализираме дека скоро половина од родителите, односно 48% се загрижени поради однесувањето на нивните деца. Околу 33,5% од родителите изјавиле дека

понекогаш чувствуваат загриженост, додека 18,5% од родителите сметаат дека нема потреба да се чувствуваат така.

Најголем број родители кои изјавиле дека често се загрижени за своите деца се од училиштата: ОУ „Ј. А. Коменски“, ОУ „11 Октомври“, ОУ „Вук Караџиќ“ и ОУ „Рајко Жинзифов“. Најмалку загрижени се родителите чии деца посетуваат настава во ОУ „Јероним Де Рада“. Пресметувајќи  $\chi^2=0,279$ ;  $df=2$ ;  $p=0,869$  можеме да констатираме дека нема статистичка значајна разлика.

Табела 45: Загриженоста во домот поради однесувањето на детето

Загриженоста во домот поради однесувањето на детето	N	%
често	96	48
понекогаш	67	33,5
никогаш	37	18,5
<b>Вкупно</b>	<b>200</b>	<b>100</b>



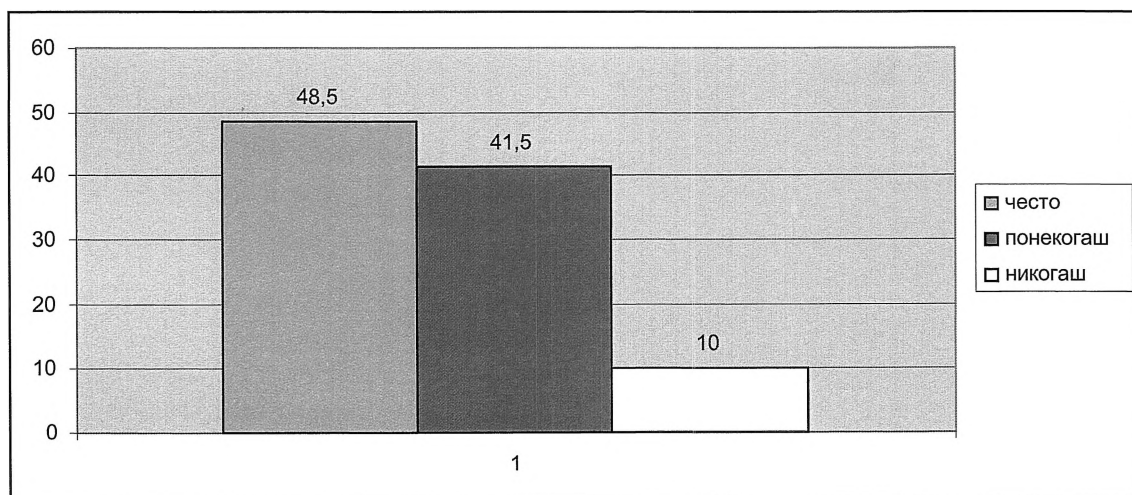
Слика 42: Загриженоста во домот поради однесувањето на детето

Истражувањето спроведено од Чачиновиќ и др. (2008) покажа дека „речиси 38% од родителите *често* разговараат со нивните ученици за тешкотии во учењето, 32,8% *многу често*, 28% *понекогаш* и само 1% *никогаш*.“

На прашањето дали **родителите често им помагаат сами на своите деца**, 97 родители или 48% од нивниот вкупен број одговорија дека често им помагаат. Одговорите како *некогаш* или *никогаш*, биле избор на 42% или 10% од родителите, што упатува на податокот дека голем дел од учениците не ја добиваат потребната помош при совладувањето на наставните програми во домашни услови.

Табела 46: Помош од родителите

Помош од родителите	N	%
често	97	48,5
понекогаш	83	41,5
никогаш	20	10
<b>Вкупно</b>	<b>200</b>	<b>100</b>



Слика 43: Помош од родителите

И некои други истражувања покажуваат дека „45% од родителите се случува да им помогнат на своите деца понекогаш, 31% често и 20% секогаш. Само 2% мислат дека никогаш не им помагаат на своите деца“ (Ѓаџиповиќ G, и сор., 2008). Американскиот психолог Berk L., 2003, рекол: „Истражувањата покажуваат дека подготвеноста на децата за училиште не е нешто што треба да се чека. Ова може да се научи. Знаење, вештини и навики потребни за училиште можат да се стекнуваат со помош на родителите и наставниците. Всушност Вие ќе станете

стручњак за развој на детските вештини од неговото раѓање. Ова е покажано и во студиите на професорите Барбара Тизард и Мартина Хугхес: „Претшколските деца многу можат да научат дома од нивните мајки, некои општи знаења, вештина на водење разговор и решавање на проблеми“ (Likierman H., Muter V., 2007). Кога се анализираат податоците за ставовите на родителите и учениците за ова прашање, можеме да констатираме дека постои статистичка значајна разлика:  $\chi^2=5,156$ ;  $df=2$ ;  $p=0,076$ .

Во однос на **личноста или институциите кои нудат најголема помош на децата со посебни образовни потреби**, можеме да забележиме дека родителите најчесто сметаат дека тие самите најмногу им помагаат на своите деца. На второ место се наставниците, а изборот на членовите од стручниот тим (меѓу кои и дефектологот) е на трето место. Здравствените институции речиси воопшто не се вклучени во совладувањето на тешкотиите во учењето.

Табела 47: Помош на детето во различните видови тешкотии во учењето

Тешкотии во учењето	Личности или институции	N	%	Одговориле
Не може да учи, нема работни навики	јас сам	62	47,3	131
	здравствените институции	0	0	
	наставник	52	39,7	
	стручни соработници	17	13	
не може да ги разбира логичните задачи	јас сам	49	41,5	118
	здравствените институции	5	4,2	
	наставник	51	43,2	
	стручни соработници	13	11	
има тешкотии во читањето	јас сам	28	29,2	96
	здравствените институции	2	2,1	
	наставник	53	55,2	
	стручни соработници	13	13,5	
има тешкотии во пишувањето	јас сам	29	31,5	92
	здравствените институции	2	2,2	
	наставник	51	55,4	
	стручни соработници	10	10,9	
има тешкотии во математичките операции	јас сам	33	35,1	94
	здравствените институции	2	2,1	
	наставник	49	52,1	
	стручни соработници	12	12,8	
има емоционални проблеми	јас сам	31	34,8	89
	здравствените институции	5	5,6	
	наставник	19	21,3	
	стручни соработници	34	38,2	
се плаши од неуспех	јас сам	47	47,5	99
	здравствените институции	7	7,1	
	наставник	17	17,2	
	стручни соработници	28	28,3	
нема волја и интерес	јас сам	41	43,2	95
	здравствените институции	3	3,2	
	наставник	27	28,4	
	Стручни соработници	24	25,3	
ние немаме доволно време да му помогнеме	јас сам	23	42,6	54
	здравствените институции	1	1,8	
	наставник	26	48,1	
	стручни соработници	4	7,4	
ние не знаеме да му помогнеме	јас сам	19	39,7	48
	здравствените институции	2	4,2	
	наставник	27	56,3	
	стручни соработници	9	18,8	
наставникот го мрази	јас сам	14	40	35
	здравствените институции	3	8,6	
	наставник	9	25,7	
	стручни соработници	9	25,7	
не се чувствува добро во училиницата	јас сам	18	40,9	44
	здравствените институции	0	0	
	наставник	20	45,5	
	стручни соработници	6	13,6	



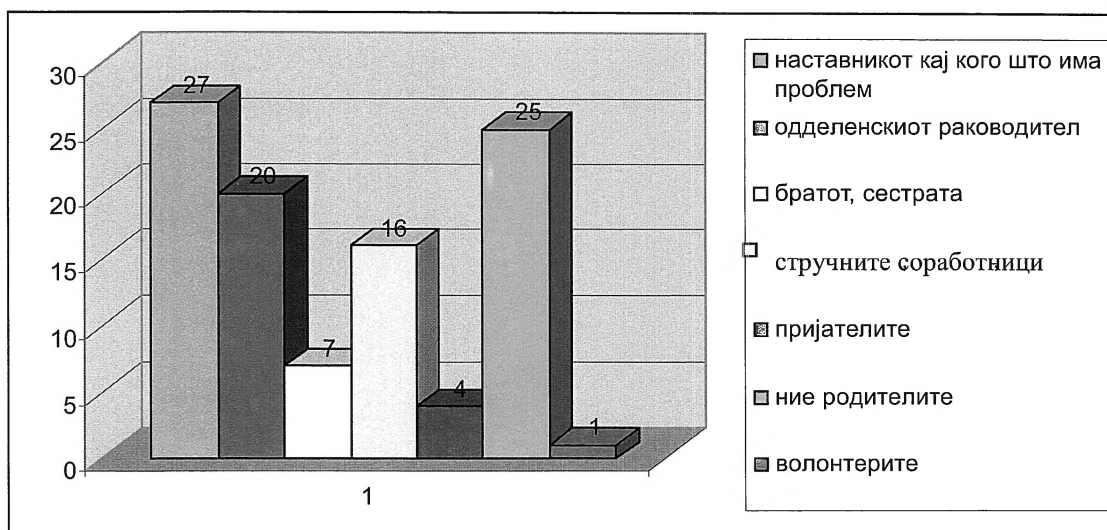
Во истражувањето спроведено од Пеклај и Печјак (2008) „родителите сметаат дека на своето дете можат да му помогнат сами (40 - 60%) во следниве ситуации: при недостатокот на работни навики, во стекнувањето навики, при краткотрајното внимание, во читањето, пишувањето, при недостаток на волја, страв од неуспех и недостаток на мотивација за работа во училиштето. Во сите овие случаи како ресурс на второ место доаѓаат и наставниците (20 - 37%), а на трето место – советниците. Наставниците, како соодветен извор на помош од страна на родителите се гледаат во логичното размислување 44%, проблемите со компјутери 51%, трема при испитувањето 69%, контрола на задачите 61% и разбирање на јазикот 53%. Посебните стручњаци повеќето родители ги гледаат како примарен извор на помош за децата со хронични болести, со емоционални проблеми и со краткорочно внимание, Родителите себеси се гледаат како примарен извор на помош во тешкотиите во учењето , освен за проблемите со логичното размислување, сметањето и тремата“.

Родителите треба да имаат предвид дека, кога нивното дете има проблеми со читањето и пишувањето, може да побараат помош кај наставникот кој ќе им даде насоки за работа, а кога имаат посериозни проблеми, своите деца да ги однесат на соодветен стручњак.

На прашањето број 14 **чија помош е од најголема корист за решавање на нивните проблеми**, родителите одговориле дека тоа е помошта од наставниците каде што нивното дете има проблеми во учењето - 27%, потоа од самите родители - 25% и одделенскиот раководител - 20%, 16% ја вреднуваат помошта од стручниот тим, т.е. дефектологот, педагогот и психологот. Понатаму мал процент сметаат дека доволно помагаат и одделенските раководители, браќата и сестрите, пријателите, како и волонтерите во училиштата.

Табела 48: Лицата кои даваат најдобра помош

Лицата кои даваат најдобра помош	N	%
наставникот кај кого што има проблем	87	27
одделенскиот раководител	68	20
братот, сестрата	23	7
стручните соработници	54	16
пријателите	15	4
ние родителите	83	25
волонтерите	5	1
<b>Вкупно</b>	<b>335</b>	<b>100</b>



Слика 44: Лицата кои даваат најдобра помош

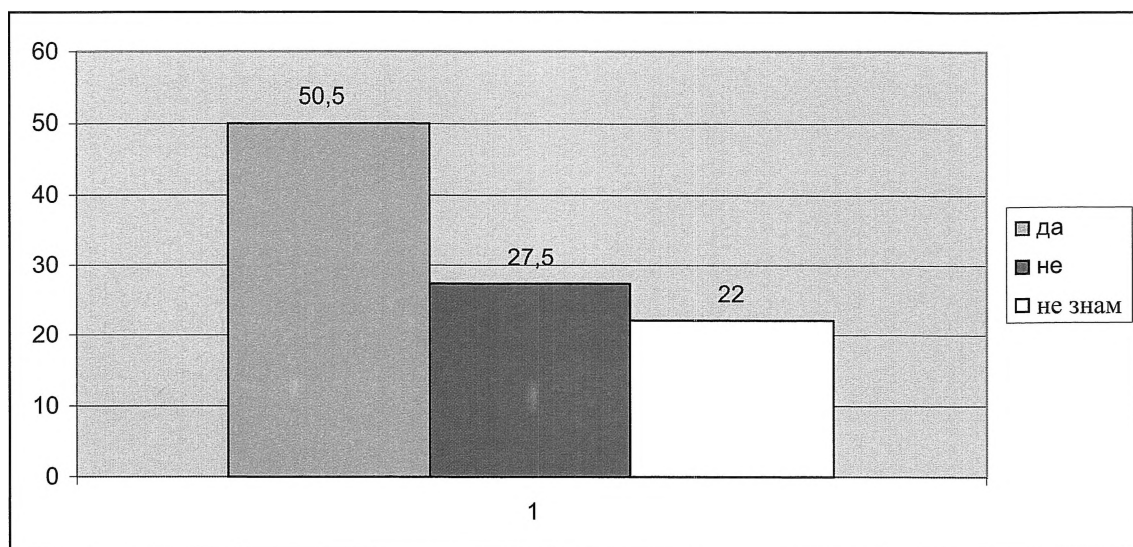
„Најчесто родителите се консултираат со своите пријатели, по што следи класниот раководител, наставникот кај кого што има проблеми, по што следи советодавната стручна служба на училиштето, а најмалку се обраќаат за поддршка кај другите стручњаци надвор од училиштата, лекарите, роднините“ (Peklaj S., Rešjak S., 2008). „Односот на родителите кон тешкотиите во учењето значајно влијае на детската ментална состојба, на можноста за прилагодување и на неговите

односи со стручњаците и наставникот. Затоа се препорачува организирање на стручниот конзилиум чија основна цел е да ги убеди родителите дека нивната соработка со стручњаците е апсолутно неопходна, како и постојаната помош на детето дома“ (Mettus E., Litvina A., 2010). „Родителите на децата со специфични тешкотии во учењето добро знаат дека работата на домашната задача е макотрпна работа која може да се развлече на неколку часа. Поради невролошки особини на децата со тешкотии во учењето кои брзо се исцрпуваат и не можат долго да ја одржуваат концентрацијата и работната способност, се препорачува опуштена атмосфера. Повеќето од родителите ќе го забележат по тоа што детето на почетокот чита и пишува добро, а по некое време почнува да греша“ (Posokhova, I., 2007). Пресметувајќи го  $\chi^2=54,496$ ;  $df=6$ ;  $p=0,001$  доаѓаме до констатција дека помеѓу двете групи на родители и ученици има статистичка значајна разлика. Најголемата разлика се појавува кога се во прашање стручните служби. Само 5 родители тврдат дека за помош се најкорисни стручните соработници, додека 54 ученици или 27% сметаат дека стручните соработници како што се дефектологот, педагогот и психологот пружаат најкорисна помош, 56 родители тврдат дека најкорисна е помошта од наставникот кај кого што имаат, наспроти 87 ученици.

Во однос на прашањето со кое сакавме да процениме дали децата сакаат да посетуваат дополнителна настава, половина од родителите или 50,5% одговориле позитивно. Од графичкиот приказ евидентно е дека 27,5% од оваа група испитаници дале негативен одговор. Интересен е податокот дека 22% од родителите не се запознаени со желбата на нивното дете за евентуално посетување дополнителна настава, што упатува на недоволна комуникација со нив. Во однос на ова прашање  $\chi^2=4,16$ ;  $df=2$ ;  $p=0,124$  доаѓаме до констатација дека помеѓу двете групи нема статистичка значајна разлика. Разликата се појавува во делот **не знам дали сака да посети дополнителна настава** - кај родителите 44 наспроти 29 ученици.

Табела 49: Подготвеноста на детето да посетува дополнителна настава

Подготвеноста на детето да посетува дополнителна настава	N	%
да	101	50,5
не	55	27,5
не знам	44	22
<b>Вкупно</b>	<b>200</b>	<b>100</b>

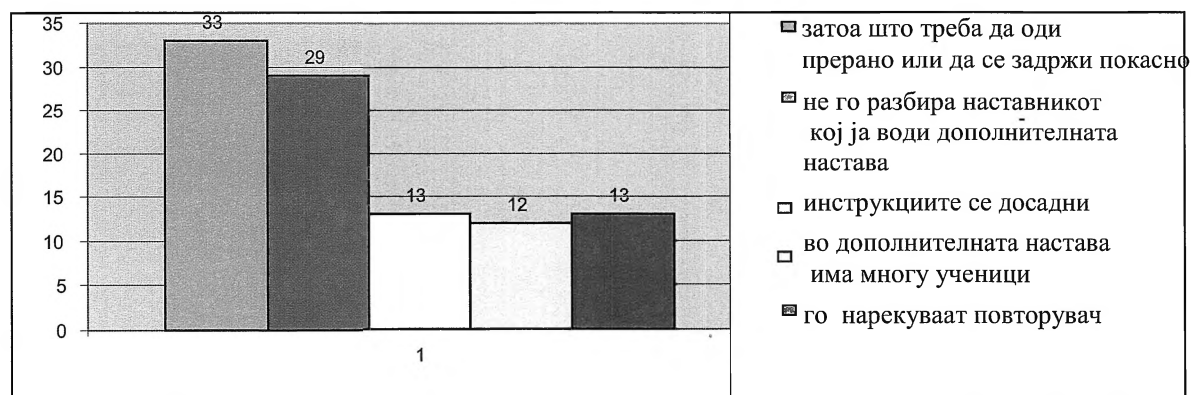


Слика 45: Подготвеноста на детето да посетува дополнителна настава

На ова прашање од вкупно 200 родители одговор ни дадоа 166 испитаници. Од податоците внесени во табелата бр. 49, како и од графичкиот приказ за истата, можеме да забележиме дека **причина за непосетувањето на дополнителната настава** од страна на учениците е подолгиот временски престој на училиште. 33% од родителите сметаат дека фактот што децата треба да одат порано или да се задржат подолго во училиште претставува примарен проблем, 29% сметаат дека нивното дете не го разбира наставникот кој ја води дополнителната настава, 12% мислат дека во групите за дополнителна настава има многу ученици, додека по 13% сметаат дека инструкциите се досадни или пак, доколку децата посетуваат дополнителна настава тогаш се стигматизирани како „повторувачи“.

Табела 50: Причини поради кои детето не сака да посетува дополнителна настава

Подготвеноста на детето да посетува дополнителна настава	N	%
затоа што треба да оди прерано или да се задржи покасно	55	33
не го разбира наставникот кој ја води дополнителната настава	48	29
инструкциите се досадни	22	13
на дополнителната настава има многу ученици	20	12
го нарекуваат повторувач	21	13
<b>вкупно</b>	<b>166</b>	<b>100</b>



Слика 46: Причини поради кои детето не сака да посетува дополнителна настава

Во другите истражувања забележавме дека меѓу причините зошто нивните деца не одат на дополнителна настава, родителите наведуваат дека многу мал број на наставници, дополнителната настава ја прилагодуваат на детето (25%), дополнителната настава е слична со работата во редовната настава (19%) и дополнителната настава за детето значи само дополнителен товар (19%) (Magajna L., Pečjak S., 2008).

Пресметувајќи го  $\chi^2=12,31$ ;  $df=4$ ;  $p=0,015$  доаѓаме до констатација дека помеѓу двете групи има статистичка значајна разлика. Разликата се однесува на

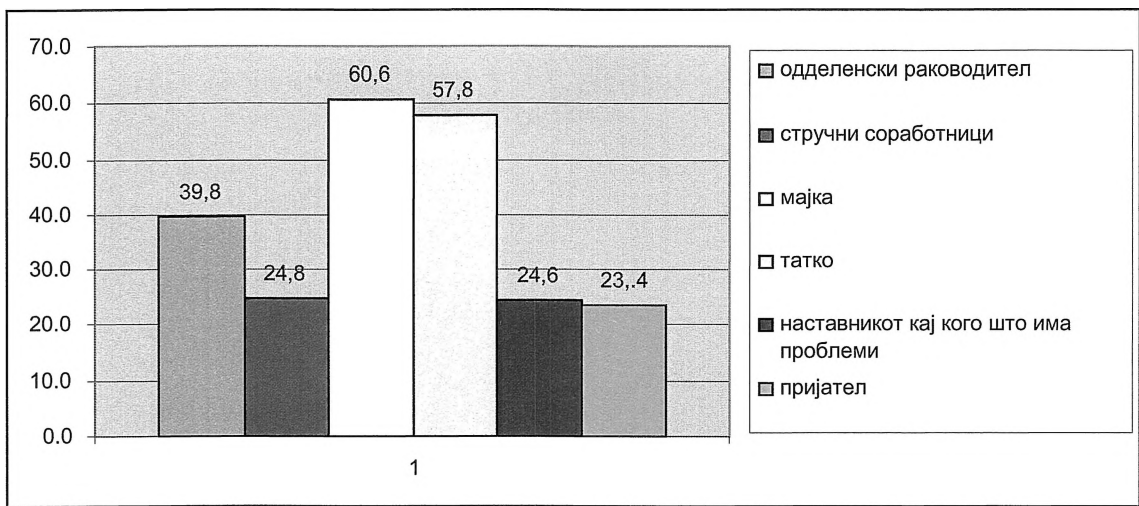
тврдењата на 48 родители дека ученикот не го разбира наставникот кој ја води дополнителната настава наспроти 28 ученици.

На прашањето со кое беше потребно да се направи процена **на бројот на родители кои се обратиле за помош кај некое друго лице**, во следниот графикон го издвоивме само одговорот „често“ како најголем показател за процена на позитивниот одговор.

Лицето на кое испитаниците се обраќаат за помош, кај 60,6% е мајката, 57,8% се обраќаат кај таткото, 39,9% се обраќаат кај одделенскиот раководител, 24,8% кај некој член од стручниот тим, додека 24,6% изјавиле дека разговараат со наставникот кај кого што нивното дете има проблем. Најмал процент, односно 23,4% се обраќаат кај пријателот.

Табела 51: Лицата од кои ученикот сам бара помош

Лицата од кои ученикот сам бара помош		N	%	Одговориле
одделенски раководител	често	55	39,9	138
	некогаш	66	47,8	
	никогаш	17	12,3	
стручни соработници	често	30	24,8	121
	некогаш	56	46,3	
	никогаш	35	28,9	
мајка	често	57	60,6	94
	некогаш	31	33	
	никогаш	6	6,4	
татко	често	48	57,8	83
	некогаш	26	31,3	
	никогаш	9	10,8	
наставникот кај кого има проблеми	често	28	24,6	114
	некогаш	67	58,8	
	никогаш	19	16,7	
пријател	често	18	23,4	77
	некогаш	31	40,3	
	никогаш	28	36,4	



Слика 47: Лицата од кои ученикот сам бара помош

Другите истражувања покажуваат дека „кога родителите имаат потреба од помош, тие во најмногу случаи биле најзадоволни со класниот раководител: 78% од нив се многу задоволни, задоволни 19%, само 2% од родителите не се задоволни и 1% немаат никакво искуство. Следува наставникот, кај кого детето има проблеми - 40% се многу задоволни и за нешто повеќе од 38% се во златната средина, 6% не се задоволни, 16% немаат искуство. Со советодавната служба на училиштето 39% се многу задоволни, задоволни 18% и незадоволни 7%, 36% од родителите немаат искуство со нив. Со сите други стручњаци се помалку задоволни, а исто така имаат и помало искуство. На пример со дефектологот 24% се многу задоволни, средно задоволни 15%, само 1% не се задоволни, додека 60% од нив немаат никакво искуство. Со стручњациите од советодавниот центар 21% се многу задоволен, средно задоволни се 6%, 5% се незадоволни, 68% од нив немаат никакво искуство. Со училишниот лекар 20% се многу задоволна, средно задоволни 10%, само 2% се незадоволни, 68% немаат никакво искуство. Со директорот на училиштето 16% се многу задоволни, средно задоволни 4%, 1% незадоволни, додека 79% немаат никакво искуство. Стручњациите од Центарот за социјална работа 11% се многу задоволни, средно задоволни 4% и 3% незадоволни, додека 82% од нив немаат никакво искуство. Со помошник-директорот 8% се многу задоволни, средно задоволни 5%, 1% не се задоволни, додека 86% од нив немаат никакво искуство“ (Čačinovič, и сор., 2008).

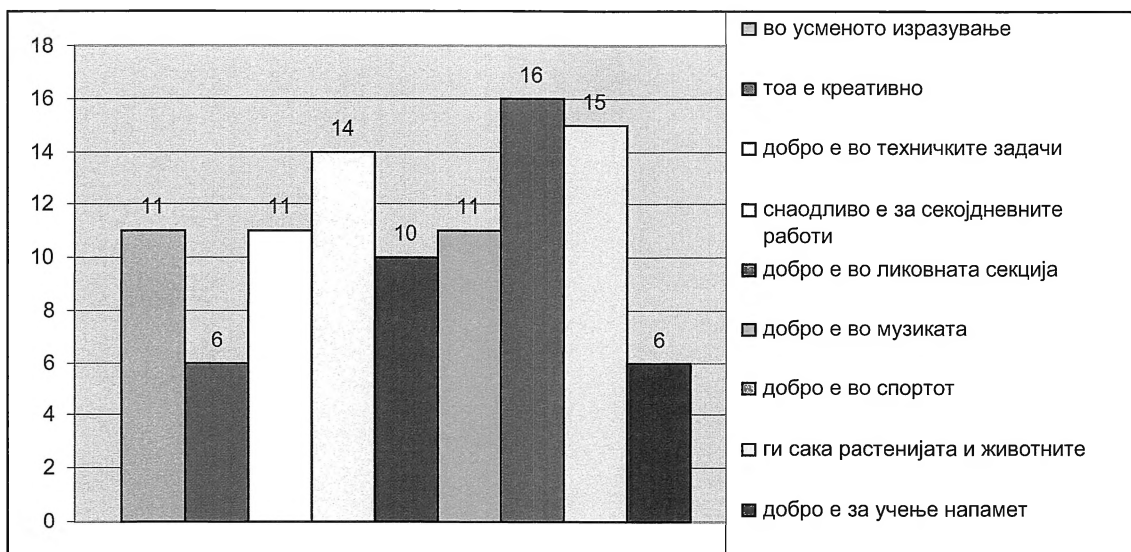
Кога се анализираат податоците за ставовите на родителите и учениците за ова прашање, можеме да констатираме дека постои статистичка значајна разлика:  $\chi^2=13,35$ ;  $df=5$ ;  $p=0,02$ . Поголеми разлики се појавуваат кај родителите - 57 кои тврдат дека често кај мајките бараат помош наспроти 101 ученик, кај таткото - 48 родители наспроти 86 ученици кои тврдат дека често бараат помош од таткото.

Откако родителите беа запрашани за кои подрачја сметаат дека нивното дете покажува најголем успех, 77 родители или 16% сметаат дека нивното дете е најдобро во спортските активности, но и во биолошките науки, односно покажуваат интерес за изучувањето на растенијата и животните. Родителите исто така, сметаат дека нивното дете е снаодливо за секојдневните активности и во техничките задачи - 14%. Само 27 родители или 6% сметаат дека нивното дете е креативно. Кога се анализираат податоците за ставовите на родителите и учениците за ова прашање, можеме да констатираме дека постои статистичка значајна разлика:  $\chi^2=7,435$ ;  $df=8$ ;  $p=0,490$ .

Табела 52: Подрачја или предмети во кои детето е добро и успешно

Подрачја или предмети во кои детето е добро и успешно	N	%
во усменото изразување	52	11
тоа е креативно	27	6
добро е во техничките задачи	51	11
снаодливо е за секојдневните работи	67	14
добро е во ликовната секција	50	10
добро е во музиката	52	11
добро е во спортот	77	16
ги сака растенијата и животните	71	15
добро е за учење напамет	31	6
<b>вкупно</b>	<b>478</b>	<b>100</b>





Слика 48: Подрачја или предмети во кои детето е добро и успешно

На слично поставено прашање на истражувањето спроведено во Словенија се добиени следниве одговори: „Усно се изразува 7%, креативен е 9%, добар е во техничките задачи 10%, снаодлив во секојдневните работи, сака да помогне 15%, брзо воспоставува контакти, добро е разбран од страна на помладите, врсниците и возрасните 16%, добар организатор 3%, добар во уметноста 5%, многу заинтересиран за музиката 4%, многу заинтересиран за спортските активности 10%, има интрес за природата, растенијата, животните 12%, брзо учи напамет 5%, добар карактер и логички размислува 3%, друго 1%“ (Magajna L., Pečjak S., 2008).

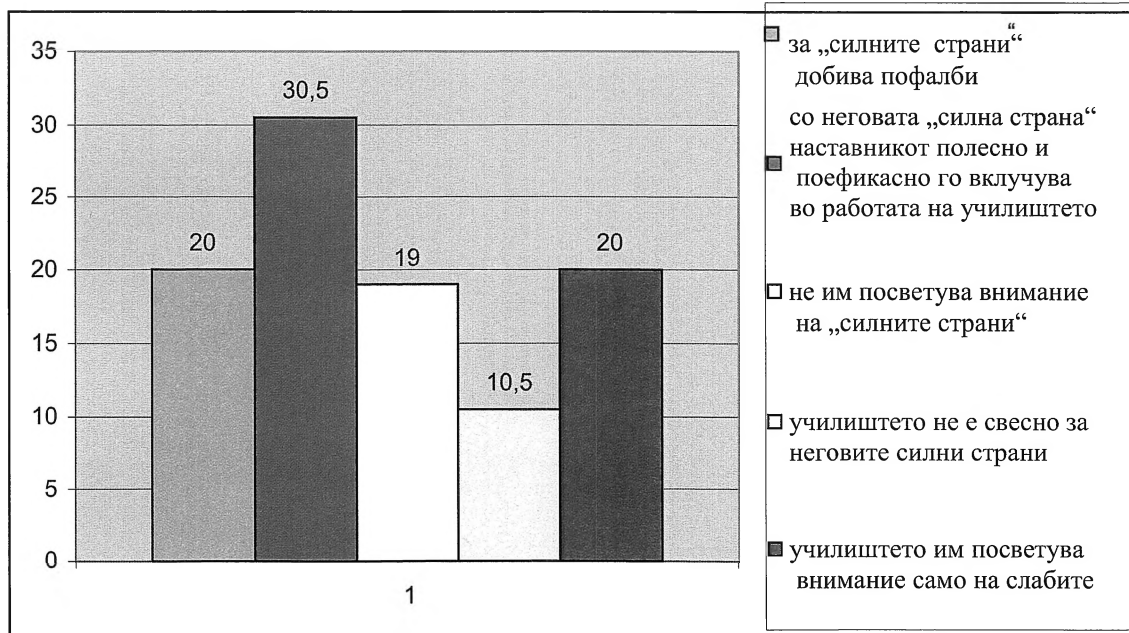
Кога податоците се анализираат помеѓу ставовите на родителите и учениците за ова прашање можеме да констатираме дека нема статистичка значајна разлика:  $\chi^2=11,90$ ;  $df=9$ ;  $p=0,218$ . Најголема разлика се појавува само во тврдењата на 77 родители или 39% кои се на мислење дека нивните деца се добри во спортот наспроти 116 ученици или 58%.

Од податоците внесени во табелата бр. 52, можеме да забележиме дека 30,50% од родителите се согласни дека **наставниците им посветуваат доволно внимание на „силните страни“** на нивното дете и соодветно да го насочат, 20% пак сметаат дека во училиштата се посветува внимание само на слабите страни, додека 10,5% сметаат дека училиштето не е свесно за нивните „силни страни“,

односно за предметите на кои нивните деца покажуваат успешност, ниту пак им посветуваат внимание на истите (19%). Еден дел од оваа група испитаници (20%) истакнаа дека за своите „силни страни“ децата добиваат благодарници во рамките на нивните училишта.

Табела 53: Училиштето доволно им посветува внимание на „силните страни“ на децата

Училиштето доволно им посветува внимание на „силните страни“ на децата	N	%
за „силните страни“ добива пофалби	40	20
со неговата „силна страна“ наставникот полесно и поефикасно го вклучува во работата на училиштето	61	30,5
не им посветува внимание на „силните страни“	38	19
училиштето не е свесно за неговите силни страни	21	10,5
училиштето им посветува внимание само на слабите	40	20
<b>вкупно</b>	<b>200</b>	<b>100</b>



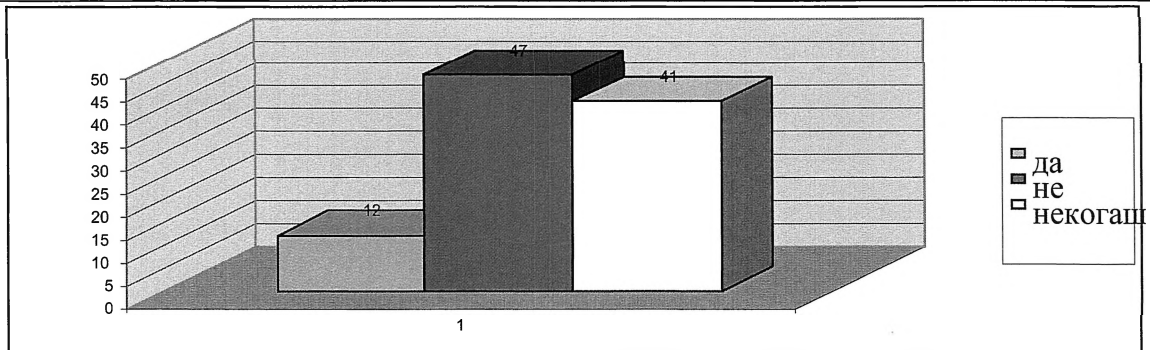
Слика 49: Училиштето доволно им посветува внимание на „силните страни“ на децата

Истражувањето на Магајна и др. (2008) покажува дека „само 17% од родителите тврдат дека на учениците со тешкотии во учењето доволно им посветуваат внимание на „силните страни“ и често добиваат пофалби и благодарници, 22% од наставниците, лесно и ефикасно ги вклучуваат нивните деца во училишната работа, 21% сметаат дека училиштето не води посебна грижа за нивните деца, иако тие знаат, 40% од родителите веруваат дека училиштето не ги знае и не е свесно за силните подрачја на нивните деца, а 20% одговориле дека училиште е во потрага по слабите страни“.

На прашањето бр. 20 дури 94 родители, односно 47% од нивниот вкупен број, одговориле дека не го **преоптоваруваат детето со секојдневните обврски**, додека 41% го дале одговорот „некогаш“, тоа донекаде значи дека децата со посебни образовни потреби не се обврзани да ги пишуваат своите задачи или пак да ги совладуваат лекциите во домашни услови. Само 24 родители, т.е. 12% одговориле позитивно. Позитивниот одговор е најзастапен кај родителите од ОУ „Х. Т. Карпош“ и ОУ „Толи Зордумис“, додека пак негативниот одговор најчесто се јавува кај родителите од ОУ „П. З. Пенко“ и ОУ „Вук Караџиќ“.

Табела 54: Оптоварување на детето со секојдневните обврски

Оптоварување на детето со секојдневните обврски	N	%
да	24	12
не	94	47
некогаш	82	41
<b>вкупно</b>	<b>200</b>	<b>100</b>



Слика 50: Оптоварување на детето со секојдневните обврски

Родителите на учениците со тешкотии во учењето му **порачуваат на училиштето** да им помогна на учениците со тешкотии во учењето, да има повеќе спортски натпревари и дружење на учениците, да има дополнителна настава за предметите по коишто детето има тешкотии, да ја зајакнат соработката и довербата со родителите за поуспешно совладување на проблемите во училиштето, училиштето да посветува внимание на сите ученици кои имаат одредени тешкотии во учењето а не само на некои ученици, да продолжат стручната служба и наставниците активно да соработуваат со родителите и учениците, да се почитуваат одлуките на учениците, да има правилен пристап кон сите ученици, да има праведно оценување.

Пеклај и сор. (2008) во своето истражување наведуваат: „Родителите до училиштето упатуваат порака дека со помошта што училиштето им ја пружа на нивните деца се здоволни 18%. Најчестите коментари изнесени од родителите се однесуваат на поголемото учество, внимание, пофалба, мотивација, подобри односи со наставниците на децата и родителите (24%) проследени со желба за побрзо, повеќе и подобра техничка помош за децата во училиште (16%). Другата група предлози се однесува пак на насочувањето на работата на наставниците во училишницата, на поедноставно и побавно објаснување на материјалот, како и почесто повторување на истиот (15%). Да се земе предвид нивната силна страна, не само нивните грешки и слабостите (14%), предлози за реформирање или помалку обврски за овие деца (9%) и подобро образование за наставниците кои работат со децата со тешкотии во учењето (6%). Најголемиот број на предлози, директно се однесуваат на работата на наставниците со учениците, особено на нивните односи, на методите и начините на работа со овие ученици и нивните стручњаци, на нивната едукација и квалификација за работа“.

Родителите до стручњациите **упатуваат порака** наставниците да работат повеќе часови со учениците со тешкотии во учењето, да има повеќе соработка и охрабрување, поедноставен пристап во предавањата на наставниците, во училиштето да се вклучат повеќе сручни лица, освен педагози, психолози и дефектолози, перманентно да им помагаат на децата со тешкотии во учењето,

повеќе советување, да има индивидуална работа, да се откријат тешкотиите во учењето, да има повеќе активности, наставниците да се едуцираат повеќе за тешкотиите во учењето.

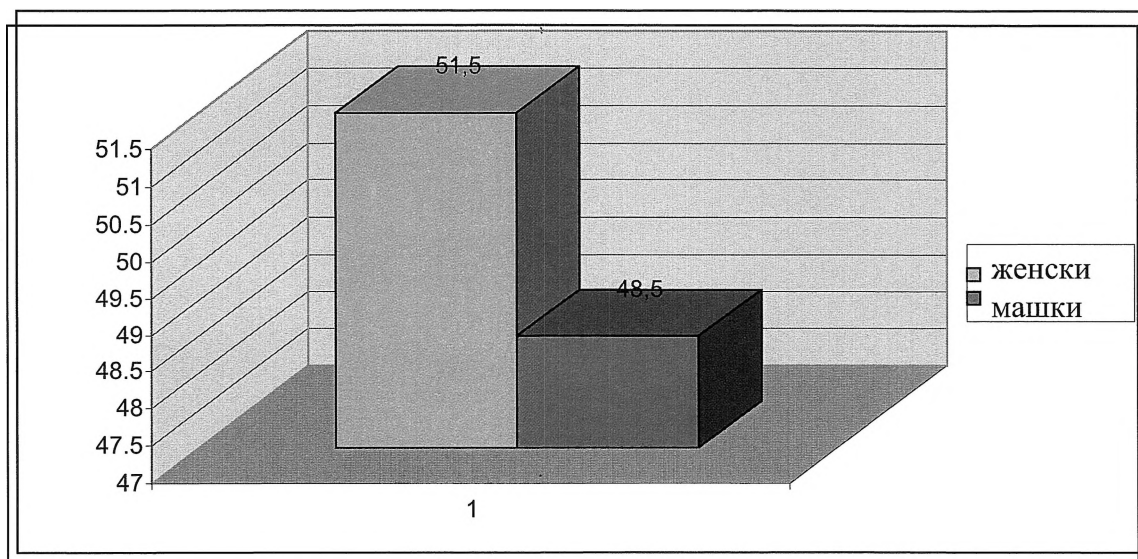
Пеклај и Печјак (2008) во врска со ова прашање наведуваат: „Родителите до експертите упатуваат порака дека се благодарни за помошта што ја добиваат нивните деца со тешкотии во учењето, 19% се без никаков коментар. Во останатото главно се споменува потребата за повеќе информации и упатства, материјали и обука на наставниците и родителите за тоа како да им помогнат на учениците со тешкотии во учењето (23%), сè повеќе и повеќе да биде достапна техничката поддршка за учениците со тешкотии во учењето (22%), поголема соработка, подобри односи, повеќе чувство, разбирање од страна на наставниците и професионалците на родителите и децата со тешкотии во учењето, повеќе мотивација и пофалби за учениците (20%), прилагодување на техниките и методите на објаснување и верификација на знаењето на учениците со тешкотии во учењето во училницата (16%)“.

### 3. АНАЛИЗА И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА НА РЕЗУЛТАТИТЕ ОД ПРАШАЛНИКОТ ЗА УЧЕНИЦИТЕ

Пред да започнеме со анализа на одговорите на останатите прашања, неопходно е да дадеме анализа на **половата структура** на испитаниците од категоријата на ученици. Од вкупно 200 ученици, 103 или 51,5% се женски испитаници и 97 или 48,5 се машки испитаници.

Табела 55: Полова структура на учениците

Полова структура на учениците	N	%
женски	103	51,5
машки	97	48,5
<b>вкупно</b>	<b>200</b>	<b>100</b>

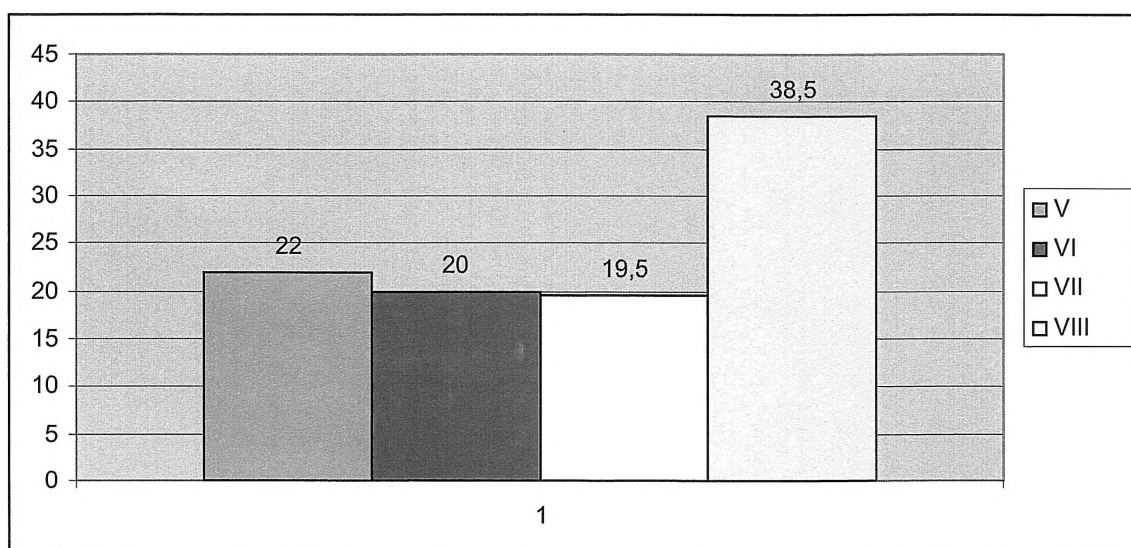


Слика 51: Полова структура на учениците

Во однос на возраста и распространетоста по одделенија, од петто до осмо одделение најголемиот дел од испитаниците - 77 ученици или 38,5% во текот на спроведувањето на истражувањето посетувале осмо одделение, 22% од испитаниците биле во петто одделение, 20% биле во шесто одделение и најмал број или 19,5% биле ученици од седмо одделение.

Табела 56: Одделение кое го посетуваат испитаниците

Одделение кое го посетуваат испитаниците	N	%
V	44	22
VI	40	20
VII	39	19,5
VIII	77	38,5
<b>Вкупно</b>	<b>200</b>	<b>100</b>



Слика 52: Одделение кое го посетуваат испитаниците

На прашањето дали некогаш повторувале некое одделение и кое, 9 ученика се изјасниле дека по еднаш имаат повторувано и тоа: 3 ученика повторувале во прво одделение и тоа од ОУ „11 Октомври“, по 1 во трето (ОУ „Х. Т. Карпош“) и седмо одделение (ОУ „Вук Караџиќ“) и 4 повторувале во петто одделение, од кои еден е од ОУ „Х. Т. Карпош“, а останатите од ОУ „Вук Караџиќ“. Четири испитаници двапати повторувале одделение. Во другите училишта не се сретнуваат случаи на испитаници кои повторувале одделение.

Табела 57: Повторување на одделението од страна на децата со тешкотии во учењето

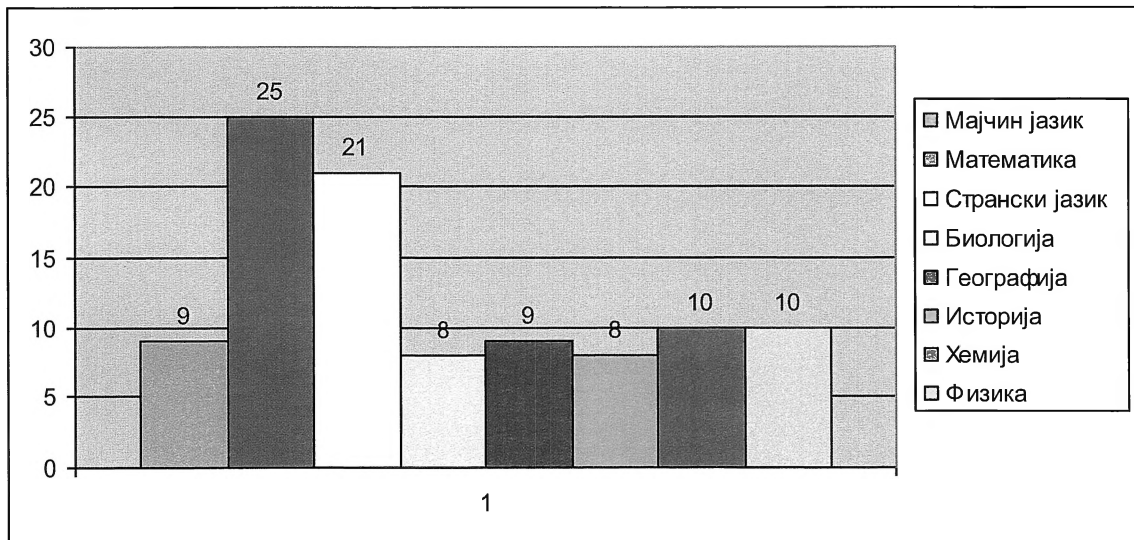
Одделение	Деца со тешкотии во учењето кои го повторувале одделението					
	Еднаш		Двапати		Вкупно повторувале	
	N	%	N	%	N	%
I	3	1,5	0	0	3	1,5
II	0	0	0	0	0	0
III	1	0,5	1	0,5	2	1
IV	0	0	1	0,5	1	0,5
V	4	2	0	0	4	2
VI	0	0	0	0	0	0
VII	1	0,5	2	1	3	1,5
VIII	0	0	0	0	0	0
<b>Вкупно</b>	<b>9</b>	<b>4,5</b>	<b>4</b>	<b>2</b>	<b>13</b>	<b>6,5</b>

Во следното прашање од учениците беше побарано да **наведат кој предмет им предизвикува најголеми тешкотии и проблеми во учењето**, при што 112 ученици или 25% ја посочиле Математиката, 96 ученици или 21% го издвоиле изучувањето на Странскиот јазик, 49 или 10% ученици укажале на Хемија и на Физика, 45 ученици или 9% на Мајчин јазик или приближно по 10% за сите три предмети, а додека пак 9% или 44 ученика го издвоиле предметот Географија, а по 40 ученика или 8% посочиле на Историја и Биологија.



Табела 58: Предмети по кои ученикот има тешкотии во учењето

Наставни предмети по кои ученикот има тешкотии во учењето	N	%
Мајчин јазик	45	9
Математика	112	25
Странски јазик	96	21
Биологија	40	8
Географија	44	9
Историја	40	8
Хемија	49	10
Физика	48	10
<b>Вкупно</b>	<b>474</b>	<b>100</b>



Слика 53: Предмети во кои има тешкотии во учењето

Истражувањето спроведено од Чачиновиќ, и сор. (2008) укажува на тоа дека „повеќето ученици имаат тешкотии во учењето по Математика 68% и Странски јазик 67%. Следи Мајчин јазик за кој повеќе од половината од анкетираниите

ученици немаат проблеми (40%). За сите други предмети, дел од учениците имаат помали проблеми, меѓу кои по Физика 18% и Хемија 14%“.

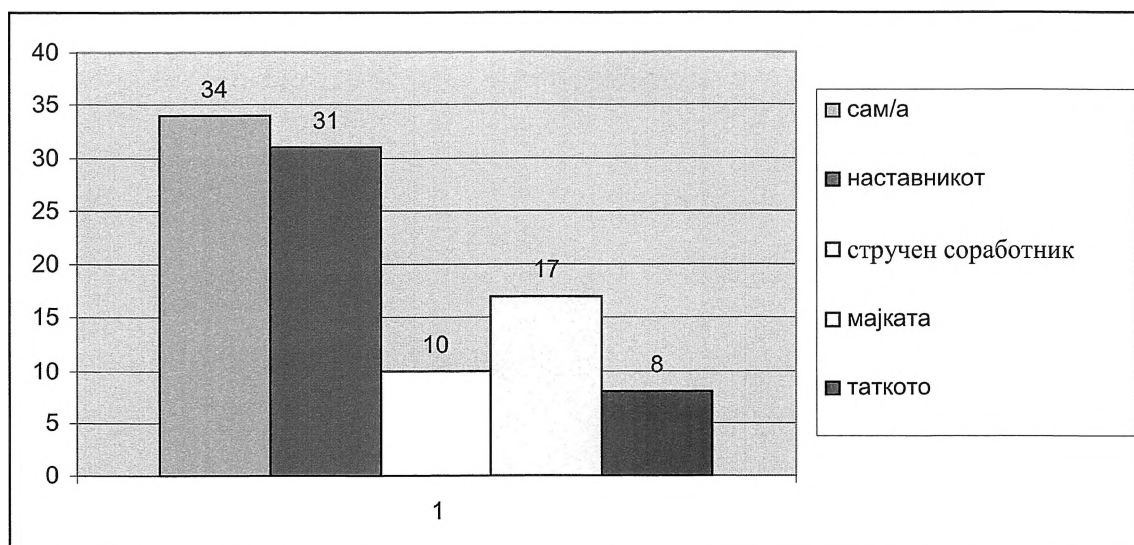
На едно истражување спроведно во Панчево во одделенската настава каде биле испитани 850 ученици, на слично поставено прашање учениците го дале следниот одговор: „Наставни подрачја и предмети со најмногу проблеми во усвојување и разбирање на градивата се Мајчин јазик 85%, потоа Математика 74%, Запознавање на природата и општеството 35%. Интересно е дека за поголем дел на ученици потешок е мајчиниот јазик отколку математиката“ (Zavišić V., и сор. 2004),

Интересно е да се каже дека резултатите од ова истражување отстапуваат од добиените резултати од нашето истражување и истражувањето спроведено во Словенија.

Во однос на тешкотиите во учењето, учениците беа прашани кој ги забележал и идентификувал нивните проблеми во учењето. Од одговорите може да се забележи дека најголем дел од учениците, 68 ученици или 34% посочиле дека тие самите ги забележале, 62 ученици или 31% го посочиле наставникот, 34 испитаници или 17% кажале дека мајката е таа која прва ги забележала проблемите, 10% припаѓаат на стручниот тим, вклучувајќи ги педагогот, дефектологот и психологот, а најмалку ученици 21 или 8% го посочиле таткото.

Табела 59: Идентификација на учениците со тешкотии во учењето

<b>Идентификација на учениците со проблеми во учењето</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
сам/а	68	34
наставникот	62	31
стручен соработник	20	10
мајката	34	17
таткото	16	8
<b>Вкупно</b>	<b>200</b>	<b>100</b>

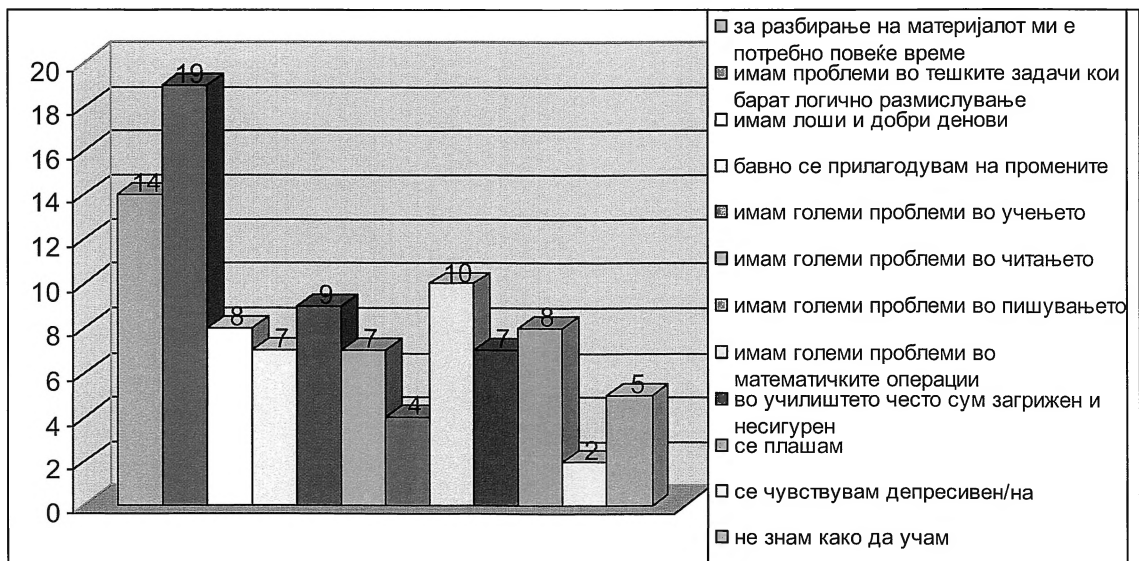


Слика 54: Идентификација на учениците со тешкотии во учењето

Со можност за наведување на повеќе одговори на прашањето **да ги идентификуваат нивните проблеми во учењето**, учениците во најголем дел, 103 испитаници или 19% навеле дека имаат проблеми при решавање на тешките задачи кои бараат логично размислување, 73 ученици или 14% одговориле дека за разбирање на материјалот им е потребно повеќе време, 54 ученици или 10% како проблем ја посочиле математиката, 49 ученици, т.е. 9% кажале дека имаат големи проблеми во учењето, 42 ученика или 8% навеле дека имаат добри и лоши денови, а 41 ученик или 8% кажале дека се плашат. Дека бавно се прилагодуваат на промените одговориле 40 испитаници или приближно 7%, а во иста мера, т.е. по 7% од испитаниците одговориле и дека имаат големи проблеми во читањето во училиштето и често се загрижени и несигурни, 29 ученици или 5% навеле дека не знаат како да учат, 4% дека имаат големи проблеми во пишувањето, 10 ученици одговориле дека се чувствуваат тажни, т.е. депресивни и само 1 ученик кажал дека има други од наведените проблеми.

Табела 60: Приказ на проблемот во учењето

Приказ на проблемот во учењето	N	%
за разбирање на материјалот ми е потребно повеќе време	73	14
имам проблеми во тешките задачи кои барат логично размислување	103	19
имам лоши и добри денови	42	8
бавно се прилагодувам на промените	40	7
имам големи проблеми во учењето	47	9
имам големи проблеми во читањето	38	7
имам големи проблеми во пишувањето	19	4
имам големи проблеми во математичките операции	54	10
во училиштето често сум загрижен и несигурен	38	7
се плашам	41	8
се чувствувам депресивен/на	10	2
не знам како да учам	29	5
<b>Вкупно</b>	<b>534</b>	<b>100</b>



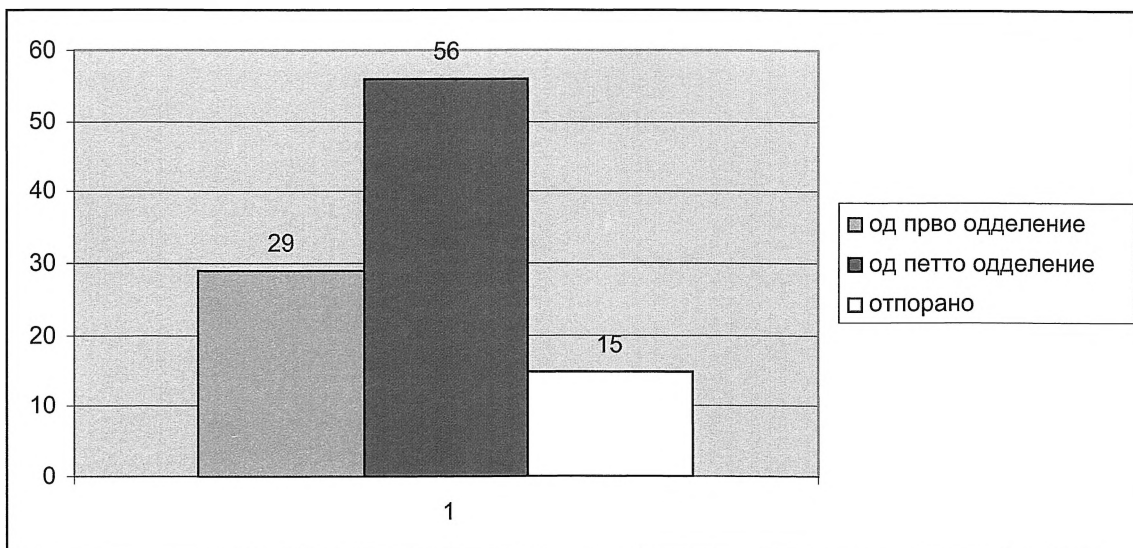
Слика 55: Приказ на проблемот во учењето

Многу слични резултати како нашите се добиени и во истражувањето спроведено во Словенија: „Една половина или 56% од учениците истакнуваат дека им е потребно повеќе време за решавање на задачите кои бараат логичко размислување, 47% кажуваат дека по некои предмети се добри, додека по другите можат да бидат многу полоши, 40% се наведува дека при испрашувањето имаат многу трема, 35% се изјасниле дека имаат трема при решавање на контролните задачи и имаат проблеми со концентрацијата (Џаџиновиќ, и сор., 2008).

На прашањето бр.7 **колку долго имаат тешкотии** им беа понудени три одговори и можност да наведат друг одговор, при што 112 испитаници - ученици или 56 % одговориле дека проблемите во учењето ги имаат од нивното петто одделение, 58 ученици или 29% проблеми имаат од прво одделение, 30 ученици или 15% имаат проблеми отпорано и само 3 испитаници навеле друго. Освен во ОУ „Вук Караџиќ“ - Куманово каде најголемиот дел од испитаниците посочиле дека со проблемите се соочуваат уште од прво одделение и во ОУ „Толи Зордумис“ – Куманово, каде еднаков е бројот на ученици кои како одговор ги навеле прво и петто одделение, во сите останати училишта како одговор доминира периодот после 5-то одделение.

Табела 61: Време на тешкотии во учењето

<b>Време на тешкотии во учењето</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
од прво одделение	58	29
од петто одделение	112	56
отпорано	30	15
<b>Вкупно</b>	<b>200</b>	<b>100</b>

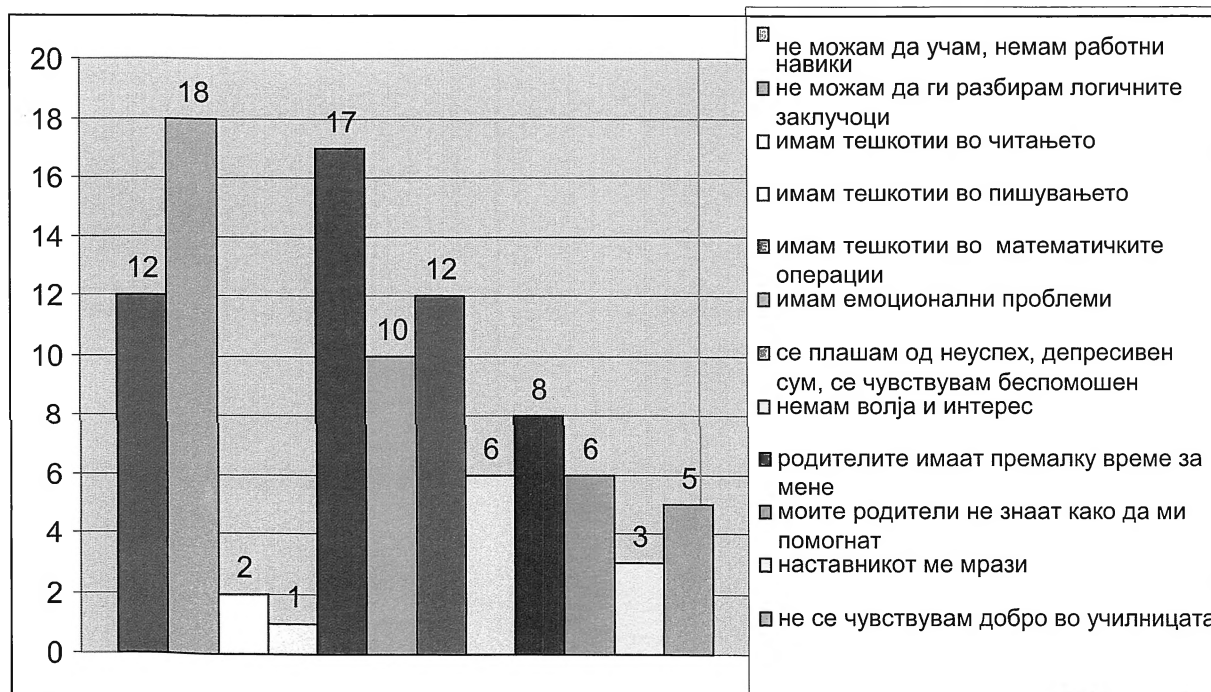


Слика 56: Време на тешкотии во учењето

На прашањето **зошто имаат тешкотии во учењето**, најголемиот дел од учениците, 74 или 18% одговориле дека не можат да ги разберат логичните задачи, 69 или 17% ученика кажале дека тешкотиите се резултат на тешкотии во математичките операции, 51 ученик или 12% одговориле дека не можат да учат затоа што немаат работни навики, приближно 49 или 12% испитаници навеле дека е поради стравот од неуспех, депресија, чувство на беспомошност, немоќ); 43 ученика, т.е. 10% за основа ги сметаат емоционалните проблеми, 34 ученика или 8% навеле дека родителите имаат премалку време за нив, 26 ученика или 6% немаат интерес, 23 ученика или приближно 6% навеле дека родителите не знаат како да им помогнат, 21 ученик не се чувствуваат добро во училиницата, 14 сметаат дека тешкотиите се како резултат на омразата од страна на наставникот, и последните 2% и 1% се однесуваат на тешкотиите во читањето и пишувањето.

Табела 62: Преглед на причините за тешкотиите во учењето

Преглед на причините за тешкотиите во учењето	N	%
не можам да учам, немам работни навики	51	12
не можам да ги разбираам логичните заклучоци	74	18
имам тешкотии во читањето	7	2
имам тешкотии во пишувањето	5	1
имам тешкотии во математичките операции	69	17
имам емоционални проблеми	43	10
се плашам од неуспех, се чувствувам беспомошен	49	12
немам волја и интерес	26	6
родителите имаат премалку време за мене	34	8
моите родители не знаат како да ми помогнат	23	6
наставникот ме мрази	14	3
не се чувствувам добро во училницата	21	5
<b>вкупно</b>	<b>416</b>	<b>100</b>

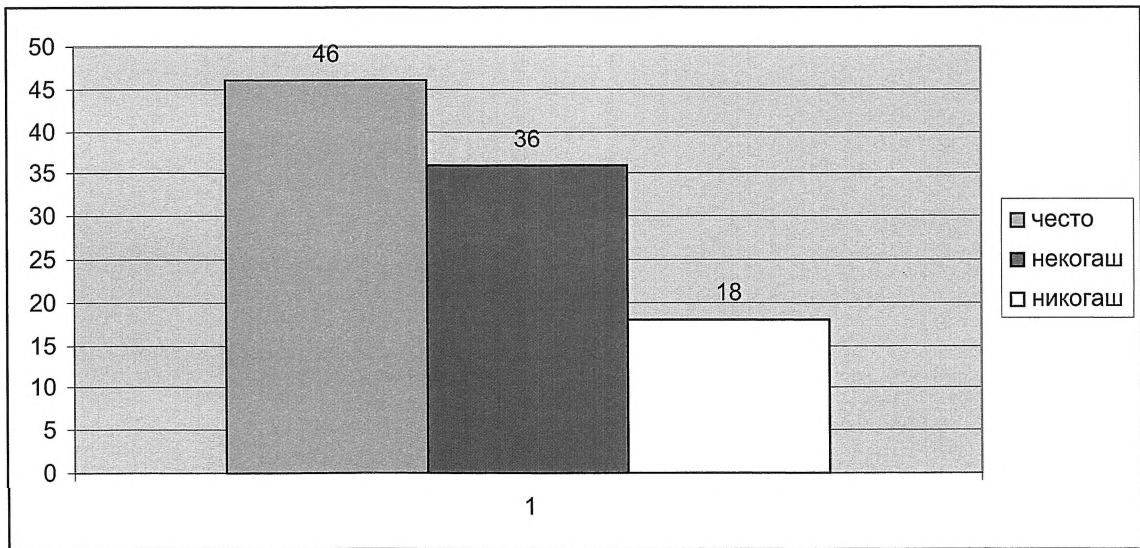


Слика 57: Преглед на причините за тешкотиите во учењето

Меѓу останатото учениците - испитаници беа прашани и дали нивните родители или останатите во семејството се загрижени за нивното однесување, при што 46% од испитаниците одговориле дека членовите на нивните семејства се често загрижени, 36% го навеле одговорот некогаш и 18% одговориле дека никогаш не се загрижени.

Табела 63: Загриженоста во домот поради однесувањето на детето

Загриженоста во домот поради однесувањето на детето	N	%
често	92	46
некогаш	72	36
никогаш	36	18
<b>Вкупно</b>	<b>200</b>	<b>100</b>



Слика 58: Загриженоста во домот поради однесувањето на детето

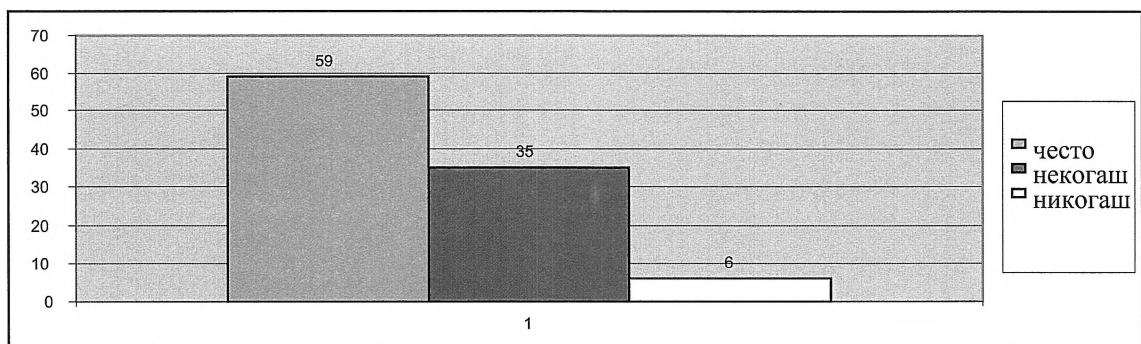
Кога учениците беа прашани дали сакаат помош од страна на родителите, 118 испитаници или 59% одговорија дека често сакаат помош од родителите, 70



испитаници или 35% некогаш имаат потреба од помош и 12 испитаници или 6% никогаш не сакаат помош од родителите.

Табела 64: Квантитетот на желбата за добивање помош од родителите

<b>Квантитетот на желбата за добивање помош од родителите</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
често	118	59
некогаш	70	35
никогаш	12	6
<b>Вкупно</b>	<b>200</b>	<b>100</b>

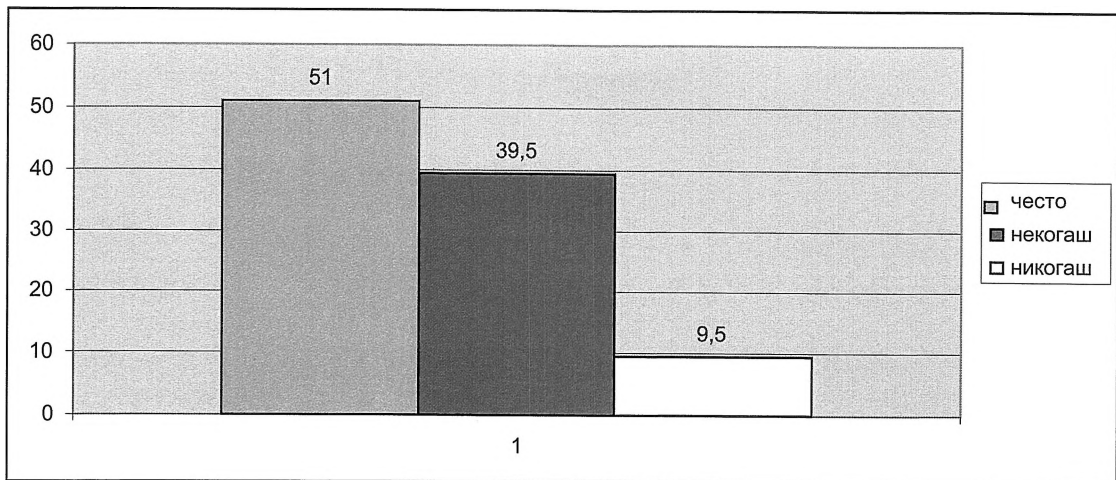


Слика 59: Квантитетот на желбата за добивање помош од родителите

На прашањето дали родителите знаат да им помогнат, 51% од учениците одговориле дека тоа е чест случај, 39,5% одговориле дека само некогаш родителите знаат да им помогнат и 9,5% од учениците одговориле дека родителите никогаш не знаат како да им помогнат.

Табела 65: Способноста на родителите за укажување помош

<b>Способноста на родителите за укажување помош</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
често	102	51
некогаш	79	39,5
никогаш	19	9,5
<b>Вкупно</b>	<b>200</b>	<b>100</b>



Слика 60: Способноста на родителите за укажување помош

Со 12-тото прашање на учениците им беа понудени повеќе проблем-ситуации, а имаа за задача да одговорат **кој им помага при решавање на тој проблем**. Во ситуација кога немаат работни навики и како резултат на тоа не можат да учат, навеле дека најмногу си помагаат самите, по што следи наставникот, па родителите и на крај е стручната служба. При тешкотии во читањето најбројните одговори се однесуваат на наставникот, по што следи стручниот тим, а најмалку одговори добиле родителите, додека пак кај тешкотиите во пишувањето местата ги замениле стручниот тим и самиот ученик, односно повеќе ученици одговориле дека самите си помагаат. Кај тешкотиите во пресметувањето на прво место се наоѓа наставникот, по него според бројот на одговори следи самиот ученик, па родителите, а најмалку им помага стручниот тим. При решавање на емоционалните проблеми интересна е ситуацијата што учениците во најголема мера се посочиле самите себе, во втор степен е стручниот тим, па родителите и на крај се наоѓа наставникот. Интересна ситуација има и кај стравот од несупех, каде повторно најмногу одговори се однесуваат на самиот ученик, а останатите три категории имаат добиено еднаков број на одговори. При немање на волја и интерес, како и во повеќето ситуации на прво место е самиот ученик, па следат родителите, наставникот и на крај стручниот тим. Во случаите кога родителите имаат помалку време за испитаникот, местото го заменуваат категоријата на родители и категоријата на наставници, а стручниот тим е повторно на последна позиција, додека пак кога родителите не знаат како да помогнат,

најмногу одговори ја посочуваат помошта од наставникот, па од самите себе, стручниот тим и на крај од родителите. Во случаите кога ученикот смета дека наставникот го мрази и дека не се чувствува пријатно во училищата најмногу помош добива од самиот себе, потоа од стручниот тим, по него следат самите наставници, па родителите. Генерално гледано во најголем дел од проблемите, најчесто учениците се обидуваат самите да си ги решат, а дополнителна помош најчесто добиваат од страна на наставникот, по што следи стручниот тим, додека пак најмалку помош при решавање на проблемите добиваат од родителите.

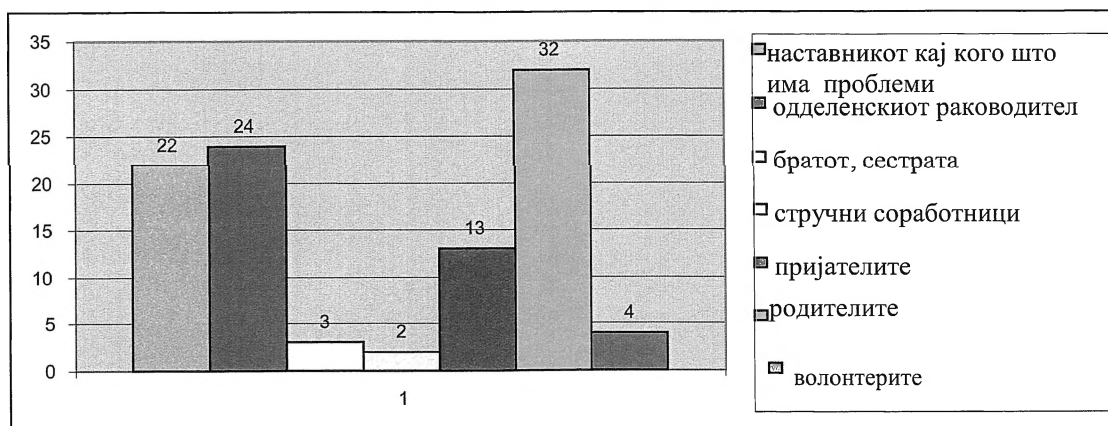
Табела 66: Помош за различните тешкотии во учењето

Помош за различните тешкотии во учењето	N	%	Одговориле	
не можам да учам, немам работни навики	сам	31	25	124
	родители	31	25	
	наставник	42	33,9	
	стручни соработници	20	16,2	
не можам да ги разбираам логичните задачи	сам	48	35,7	143
	родители	20	14	
	наставник	62	43,4	
	стручни соработници	13	9,1	
имаам тешкотии во читањето	сам	36	23,4	154
	родители	12	7,8	
	наставник	65	42,2	
	стручни соработници	41	26,6	
имаам тешкотии во пишувањето	сам	42	37,2	113
	родители	5	4,2	
	наставник	50	44,2	
	стручни соработници	16	14,2	
имаам тешкотии во математичките операции	сам	42	30,4	138
	родители	21	15,2	
	наставник	62	44,9	
	стручни соработници	13	9,4	
имаам емоционални проблеми	сам	40	33,6	119
	родители	28	23,5	
	наставник	18	15,1	
	стручни соработници	33	27,7	
се плашам од неуспех	сам	40	23,2	169
	родители	28	16,6	
	наставник	28	16,6	
	стручни соработници	28	16,6	
немаам волја и интерес	сам	43	37,4	115
	родители	31	26,9	
	наставник	24	20,9	
	стручни соработници	17	14,8	
родителите имаат премалку време за мене	сам	55	54,5	101
	родители	11	10,9	
	наставник	26	25,7	
	стручни соработници	9	8,9	
моите родители не знаат како да ми помогнат	сам	29	36,3	80
	родители	8	10	
	наставник	34	42,5	
	стручни соработници	9	11,2	
наставникот ме мрази	сам	30	45,5	66
	родители	3	4,5	
	наставник	15	22,7	
	стручни соработници	18	27,3	
не се чувствувам добро во училиницата	сам	41	39,8	103
	родители	4	3,9	
	наставник	28	27,2	
	стручни соработници	30	29,1	

Со 13-тото прашање учениците требаше да посочат **чија помош е од најголема корист за решавање на нивните проблеми**, така што 64 ученици или 32% ја потенцирале помошта укажана од страна на родителите, 48 ученици или 24% ја истакнале помошта од одделенскиот раководител, 44 испитаници или 22% најмногу ја истакнуваат помошта укажана од страна на наставникот кај кого што се јавил проблемот, 26 ученици, односно 13% ја посочуваат помошта од пријателите, 8 ученици или 4% ја наведуваат помошта од волонтерите, 3% се однесуваат на помошта од брат или сестра и најмал процент или 2% добиваат помош од страна на членовите на стручниот тим.

Табела 67: Лицата кои укажуваат најсоодветна помош

Лицата кои укажуваат најсоодветна помош	N	%
наставникот кај кого што има проблеми	44	22
одделенскиот раководител	48	24
братот, сестрата	6	3
стручни соработници	4	2
пријателите	26	13
родителите	64	32
волонтерите	8	4
<b>Вкупно</b>	<b>200</b>	<b>100</b>



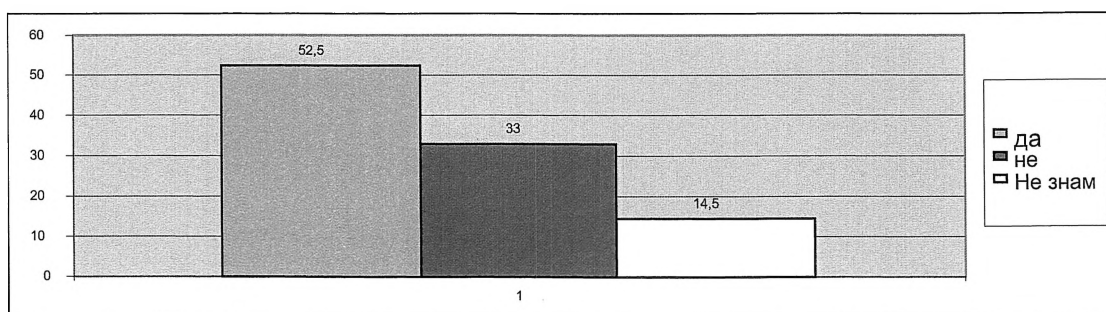
Слика 61: Лицата кои пружаат најсоодветна помош

Според истражувањето спроведено од Пеклај и Печјак (2008) „родителите се на прво место со 23%, следат наставниците кои ја изведуваат дополнителната настава 17%, врсниците од училиштето 1%, братот или сестрата 9%, одделенскиот раководител 9%, советодавната служба на училиштето 8%, инструкторите 6%, пријателите 5%, другите роднини 5%, волонтерите 2%, децата во погорните одделенија 2%, наставник од продолжениот престој 1%, мобилниот дефектолог 1%. Најголема конкретна помош е добиена од страна на семејството и врсниците. Училиштето е најчест извор на помош со наставникот што ја изведува дополнителната настава“.

На прашањето дали сакате да посетувате дополнителна настава, 105 ученика или 52% одговориле афирмативно, 66 ученици или 33% одговориле со негација и 29 испитаници или 14,5% не знаеле дали сакаат или не. Освен во ОУ „Ј. А. Коменски“- Скопје, каде најголемиот дел од испитаниците одговориле негативно, и во ОУ „Јероним Де Рада“- Куманово и ОУ „Дитуриа“ –Липково каде еднаков е бројот на афирмативни и негативни одговори, во сите други училишта доминира бројот на позитивни одговори, кои ја изразуваат желбата на учениците за дополнителна настава.

Табела 68: Желбата за посета на дополнителната настава

Желбата за посета на дополнителната настава	N	%
да	105	52,5
не	66	33
не знам	29	14,5
<b>Вкупно</b>	<b>200</b>	<b>100</b>



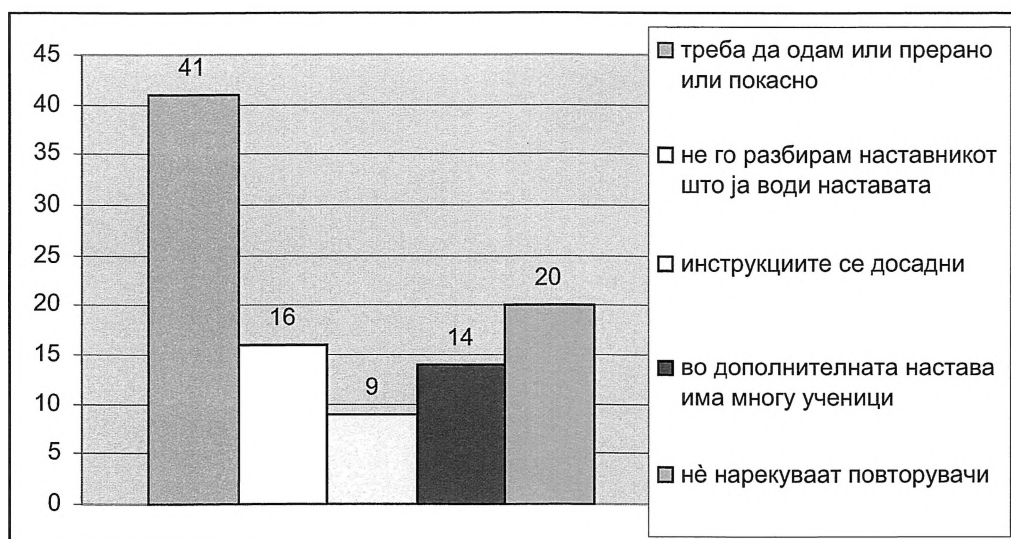
Слика 62: Желбата за посета на дополнителната настава

Исто така Пеклај и Печјак (2008), укажуваат дека „меѓу учениците кои сакаат да присуствуваат на дополнителната настава се 63%, дека не сакаат да присуствуваат 17%, не може да се одлучат 13%“. Тука можеме да забележиме дека за 11% е повисока бројката на учениците во Словенија кои сакаат да посетуваат дополнителна настава во однос на испитаниците - ученици кои се опфатени во нашето истражување.

**Кога станува збор за негативен одговор** во однос на претходното прашање, од вкупно 200 испитаници одговор добивме од 174 од кои најголемиот дел од учениците, 72 или 41% испитаници како причина ја навеле потребата за прерано или прекасно одење и заминување од училиште, 34 ученици или 20% како причина ја навеле стигматизацијата како повторувачи, 28 испитаници, односно 16% посочуваат дека не го разбираат наставникот кој ја води продолжителната настава, 14% се однесуваат на фактот дека има посетеност од многу ученици, 9% од учениците навеле дека инструкциите се досадни. Најмногу од учениците посочуваат две причини како најбројни: прераното и прекасно одење и заминување на училиште и неразбирање на наставникот.

Табела 69: Причини поради кои учениците не сакаат да посетуваат дополнителна настава

Причини поради кои учениците не сакаат да посетуваат дополнителна настава	N	%
треба да одам или прерано или покасно	72	41
не го разбираам наставникот што ја води наставата	28	16
инструкциите се досадни	15	9
во дополнителната настава има многу ученици	25	14
не нарекуваат повторувачи	34	20
<b>Вкупно</b>	<b>174</b>	<b>100</b>



Слика 63: Причини поради кои учениците не сакаат да посетуваат дополнителна настава

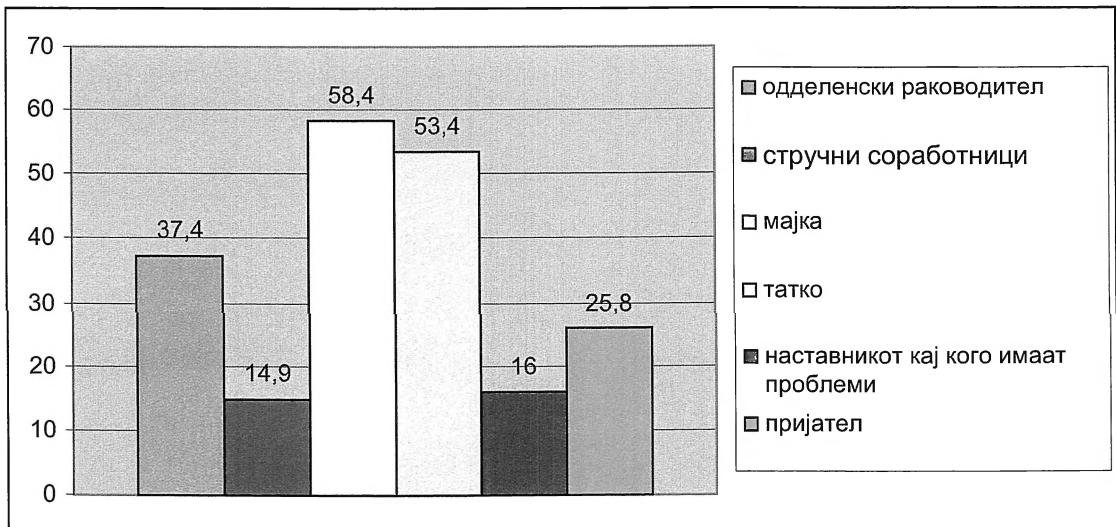
Истражувањето спроведено во Словенија покажува дека „учениците како причина поради кои не присуствуваат на дополнителната настава наведуваат дека таа им е премалку од помош - 16% дека не било поинаку од тоа што е во училиштето. Инаку, машките го критикуваат задржувањето на подолго време во училиштето, со дополнителната настава се чувствуваат преоптоварени“ (Peklaj S., Rečjak S., 2008).

Учениците испитаници исто така имаа за задача да наведат **од кого најчесто самите бараат помош**, при што 101 ученик или 58,4% посочиле дека најчесто сами бараат помош од мајката, 86 ученици или 53,4% помош најчесто бараат од својот татко, 65 испитаници или 37,4% од учениците најчесто за помош се обраќаат на одделенскиот раководител, 40 од нив, т.е. 25,9% се обраќаат на своите пријатели, 27 ученици или 14,9% помош бараат од педагогот, дефектологот или психологот во училиштето и најмал дел од нив - 16% помош бараат од наставникот кај кого имаат проблеми.



Табела 70: Лицата од кои учениците најчесто бараат помош

Лицата од кои ученикот сам бара помош		N	%	Одговориле
одделенски раководител	често	65	37,4	174
	некогаш	71	40,8	
	никогаш	38	21,8	
стручни соработници	често	27	14,9	161
	некогаш	78	48,5	
	никогаш	56	34,8	
мајка	често	101	58,4	173
	некогаш	55	31,8	
	никогаш	17	9,8	
татко	често	86	53,4	161
	некогаш	59	36,7	
	никогаш	16	9,9	
наставникот кај кого има проблеми	често	24	16	150
	некогаш	88	58,7	
	никогаш	38	25,3	
пријател	често	40	25,8	154
	некогаш	68	44,2	
	никогаш	46	29,9	

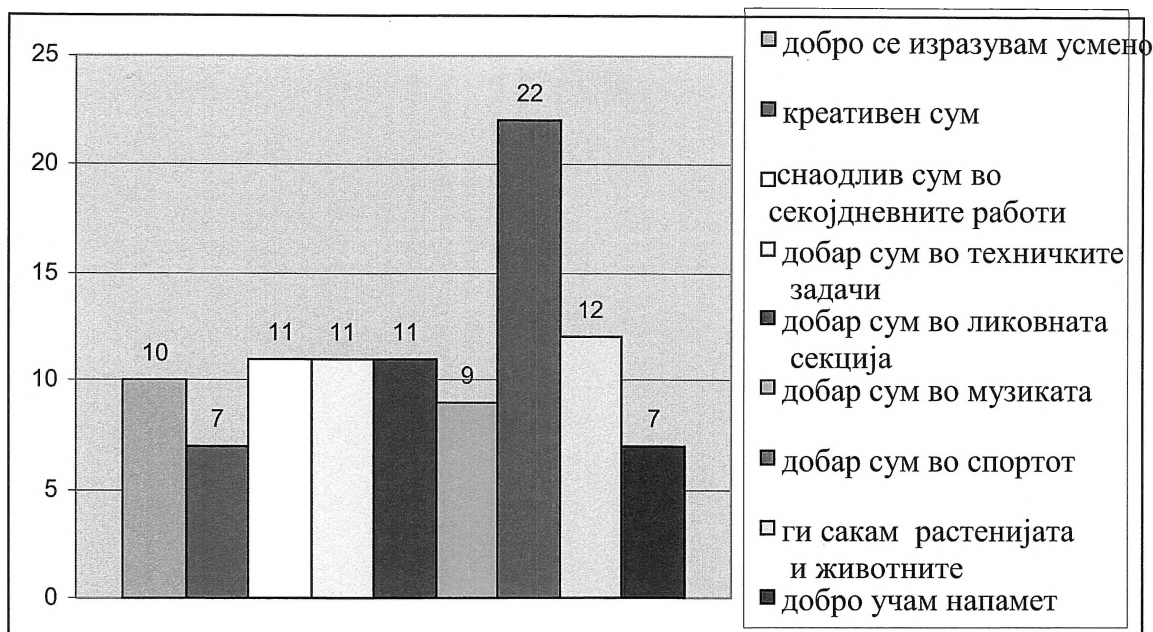


Слика 64: Лицата од кои учениците најчесто бараат помош

Во однос на предметот во кој учениците сметаат дека имаат најдобар успех и најлесно го совладуваат, 116 ученици, односно 22% посочуваат дека најмногу ги бидува за спортски активности; 67 ученици или 12% одговориле дека ги сакаат животните и растенијата; по 63 ученици или по 11% одговориле дека се снаодливи во техничките работи или секојдневните животни активности; 60 ученици или приближно 11% се добри во ликовната секција, 55 ученици се добри во усменото одговарање и изразување, 52 или 10% од учениците се добри во музичкото изразување, 39 ученици или 7% се добри за учење напамет, 36 одговориле дека се креативни, и само двајца сметаат дека имаат други способности.

Табела 71: Подрачја или предмети во кои учениците се добри и успешни

<b>Подрачја или предмети во кои учениците се добри и успешни</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
добро се изразувам усмено	55	10
креативен сум	36	7
снаодлив сум во секојдневните работи	63	11
добар сум во техничките задачи	63	11
добар сум во ликовната секција	60	11
добар сум во музиката	52	9
добар сум во спортот	116	22
ги сакам растенијата и животните	67	12
добро учам напамет	39	7
<b>Вкупно</b>	<b>551</b>	<b>100</b>



Слика 65: Подрачја или предмети во кои учениците се добри и успешни

На слично поставено прашање од Магајна и сор. (2008) се добиени следниве одговори: „Усно се изразувам 7%, креативен сум 8%, добар сум во техничките задачи 11%, снаодлив во секојдневните работи, сакам да помогнам 12% , брзо воспоставувам контакти, добро сум разбран од страна на помладите, врсниците и возрасните 13%, добар организатор сум 3%, добар сум во уметноста 7%, многу сум заинтересиран за музиката 6%, многу сум заинтересиран за спортските активности 13%, имам интерес за природата, растенијата и животните 12%, брзо учам напамет 5%, имам добар карактер и логички размислувам 2%, друго 1%“.

На 18-тото прашање ги замоливме учениците да **напишат која е нивната порака за училиштето во коешто учат**. Учениците со тешкотии во учењето бараат да им помогнат да бидат подобри, да има натпревари и дружење со сите ученици, да има подобри услови, да им се даде поголема слобода на учениците, да работат со компјутери, наставниците да бидат малку поконкретни. Училиштето треба да организира активности за да раскажуваат, креираат и со тоа да ги откријат различните таленти во одредени полиња, да има практика во одредени предмети, особено во природно-математичките науки, наставниците да бидат потолерантни.

Пораката што ја испраќаат испитаниците - ученици преку истражувањето спроведено од Пеклај и сор. (2008) е следна: „7% од учениците се задоволни со помошта што ја добиват. Оние кои не се, би сакале повеќе почит, подобри ставови на наставниците и на учениците (особено за учениците со тешкотии во учењето, повеќе разбирање и трпение) 24%. Поголема помош од страна на наставниците, како и потребата за соработка со другите експерти, инструктори, свои врсници од училиштето 21% , помала одговорност, помал материјал, подобар распоред 15%, поедноставно, побавно толкување, повеќе повторување, повеќе стратегии 12%, поголема почит, помалку „шеги“ од врсниците, подобра клима, дисциплина 7%, помалку разлики помеѓу учениците 5%, подобрување на дополнителната настава со сите елементи, да се одржува во погодно време 5% и повеќе практична работа и активности 2%“.

Поврзано со претходното прашање, учениците испратија **пораки и за стручњаците за учениците со тешкотии во учењето** со кои наведуваат да им обрнат повеќе внимание за да ги разберат подобро, да продолжат да ги подучуваат, да им помагаат, да им објаснуваат повеќе, да им обрнуваат поголемо внимание и да бидат потолерантни.

## 4, ЗАКЛУЧОЦИ И ПРЕДЛОЗИ

### 4.1. Заклучоци

По направената анализа на добиените резултати од истражувањето што се спроведе во три основни училишта во Скопје, осум основни училишта во општина Куманово и едно основно училиште во општина Липково, дојдовме до следниве заклучоци:

- $\chi^2_1$  Хипотезата за која претпоставувавме дека во сите одделенија во редовните училишта има ученици со тешкотии во учењето **се потврдува**. Во најголем дел од наставниците, 61%, од 12-те училишта, одговориле дека во паралелките најчесто се сретнуваат 1 до 2 ученика со тешкотии во учењето, 26% одговориле дека бројот на таквите ученици изнесуод 3 до 5, односно 9% одговориле дека немаат такви ученици и само 4% од наставниците одговориле дека сретнуваат повеќе од 6 такви ученици во склоп на паралелките. Пресметувајќи го  $\chi^2=243,866$ ;  $df=3$ ;  $p\leq 0,05$  доаѓаме до констатација дека има статистичка значајна разлика во дистрибуцијата.
- $\chi^2_2$  Хипотезата со која претпоставивме дека учениците со тешкотии во учењето се идентификуваат во одделенска настава **се потврдува**. На прашањето кое се однесува на **периодот, времето кое е најоптимално за детекција на учениците со тешкотии во учењето**, 166 наставници или 55%, сметаат дека најоптимален, особено за учениците со задоцнет интелектуален развој, е периодот кога се одвива постапката за запишување на детето во прво одделение. За сите останати категории на ученици, односно за учениците со конкретни недостатоци во одредени подрачја на учењето, учениците со емоционални проблеми, учениците со недостаток на работна навика, недостаток на мотивација за работа во училиштето, учениците со слабо разбирање на јазикот, учениците со хиперактивност и учениците со социјални проблеми, наставниците сметаат дека најдобар

период за откривање на проблемите е почетокот на училишниот период, т.е. во текот на првото и второто одделение. Интересно е што 49% од родителите сметаат дека **тешкотиите кај нивното дете се јавиле во петто одделение**. По ова прашање помеѓу ставовите на родителите и учениците нема статистичка значајна разлика:  $\chi^2=5,48$ ;  $df=3$ ;  $p=0,139$ .

- $\chi^3$  Хипотезата дека учениците со тешкотии во учењето во повеќе случаи се идентификуваат од страна на наставниците и стручните соработници **се потврдува**. На прашањето број 12 од наставниците се бараше да посочат **кој ги идентификува учениците со тешкотии во учењето во училиштата каде што работат**. Најголем дел од наставниците, 164 или 62%, посочиле дека таа функција ја реализира најчесто одделенскиот наставник, 134 наставници или 50% го посочиле педагогот кој работи во училиштето и 126 или 55% наставници го навеле училишниот психолог. Најмалку од наставниците одговориле дека самиот ученик штом ќе дојде во училиштето ќе побара помош, а приближно еднаков е бројот, по 18% односно 19% наставници кои одговориле дека училишното раководство, т.е. родителите ги пријавуваат децата со тешкотии во учењето. Од одговорите може да се забележи дека најголем дел од учениците, 68 ученика или 34% посочиле дека тие самите ги забележале, 62 ученика или 31% го посочиле наставникот, 34 испитаници или 17% кажале дека мајката е таа која прва ги забележала проблемите; 10% припаѓаат на стручниот тим, вклучувајќи ги педагогот, дефектологот и психологот, а најмалку ученици - 21 или 8% го посочиле таткото. Дури 70 родители, односно 35% од вкупниот број родители признале дека нивното дете било откриено од страна на наставникот. Доколку потешкотиите биле забележани од страна на родителите, тогаш поголем процент имаат мајките (25%), кои најчесто забележуваат први, за разлика од татковците чиј процент е 12%. Поразителен е податокот кој ни укажува дека децата најмалку биле забележани од страна на стручниот тим (9%). Помеѓу двете групи – учениците и родителите има статистичка значајна разлика:  $\chi^2=13,73$ ;  $df=4$ ;

$p=0,008$ ;  $\chi^2=93,376$ ;  $df=3$ ;  $p\leq 0,05$  за предметниот наставник;  $\chi^2=246,472$ ;  $df=3$ ;  $p\leq 0,05$  за одделенскиот раководител;  $\chi^2=132,526$ ;  $df=3$ ;  $p\leq 0,05$  за педагогот;  $\chi^2=129,585$ ;  $df=3$ ;  $p\leq 0,05$  за психологот;  $\chi^2=60,103$ ;  $df=3$ ;  $p\leq 0,05$  - има статистичка значајна разлика во дистрибуцијата.

➤  $\chi^4$  Хипотезата дека поголема помош на учениците со тешкотии во учењето им укажуваат наставниците и стручните соработници се **потврдува**. На прашањето **кои кадри – профили се вклучени во помошта на овие ученици**, најголемиот дел од наставниците, 199 или 73,7 одговорија дека најчесто во работата со учениците со тешкотии во учењето се вклучени самите наставници, во помала мера, 52,1% се вклучени педагозите на училиштата, а психолозите – 52,2%. Само 80 наставници или 29,4% се изјасниле дека во работата со овие ученици се вклучени дефектолозите, но сепак најмалку во работата учествуваат родителите на учениците со 21,9% (треба да се земе предвид фактот дека само во три училишта има вработено дефектолог) и волонтерите со 4,1%.

82 ученика или 32% ја потенцирале помошта укажана од страна на родителите, 60 ученици или 24% ја истакнале помошта од одделенскиот раководител, 56 испитаници или 22% најмногу ја истакнуваат помошта укажана од страна на наставникот кај кого што се јавил проблемот, 33 ученици, односно 13% ја посочуваат помошта од пријателите, 10 ученици или 4% ја наведуваат помошта од волонтерите, 3% се однесуваат на помошта од брат или сестра и најмал процент или 2% добиваат помош од страна на членовите на стручниот тим.

Според родителите, **најсоодветна помош** добиваат од наставниците кај коишто учениците имаат проблеми 27%, потоа од самите родители 25% и одделенскиот раководител 20%. Пресметувајќи го  $\chi^2=54,49$ ;  $df=6$ ;  $p=0,001$  доаѓаме до констатација дека помеѓу двете групи на родители и ученици има статистичка значајна разлика.

➤  $\chi^5$  Хипотезата дека училиштата организираат дополнителна настава за учениците со тешкотии во учењето **се потврдува**. На прашањето дали во училиштето каде што работат наставниците се организира дополнителна настава, 277 од наставниците или 92% одговориле потврдно, а само 8% дале негативен одговор. Пресметувајќи го  $\chi^2=215,053$ ;  $df=1$ ;  $p \leq 0,05$  констатираме дека има статистичка значајна разлика.

➤  $\chi^6$  Хипотезата дека стручните соработници дополнително треба да бидат обучувани за работа со учениците со тешкотии во учењето **се потврдува**. На 39-тото прашање каде одговор дадоа стручните соработници, тие имаат потреба од дополнителна обука, особено во подрачјето **специфични тешкотии во учењето 63%**, социјални проблеми 53%, подрачјето на задоцнет интелектуален развој 47% и хиперактивност 42%, Пресметувајќи го  $\chi^2=11,351$ ;  $df=7$ ;  $p \geq 0,05$  констатираме дека има статистичка значајна разлика.

➤  $\chi^7$  Хипотезата дека учениците со тешкотии во учењето поголеми проблеми имаат по предметот математика **се потврдува**. 179 или 63,5% од наставниците посочиле дека најмногу проблеми учениците имаат во наставата по Математика, 112 ученици или 25% ја посочиле математиката како најтешок проблем. Најголем процент, 24% од родителите, го избраа предметот Математика отворено истакнувајќи дека нивното дете најтешко го совладува овој предмет. Пресметувајќи го  $\chi^2=3,045$ ;  $df=7$ ;  $p=0,880$  помеѓу двете групи родителите и учениците констатираме дека нема статистичка значајна разлика.

➤  $\chi^8$  Хипотезата дека учениците со тешкотии во учењето се успешни во некои други подрачја **се потврдува**. Во однос на предметот во којшто учениците сметаат дека имаат најдобар успех и најлесно го совладуваат, 116 ученици односно 22% посочуваат дека најмногу ги бидува за спортски



активности, 67 ученици или 12% одговориле дека ги сакаат животните и растенијата, по 63 ученици или по 11% одговориле дека се снаодливи во техничките работи или секојдневните животни активности, 60 ученици или приближно 11% се добри во ликовната секција, 55 ученици се добри во усменото одговарање и изразување, 52 или 10% од учениците се добри во музичкото изразување, 39 ученици или 7% се добри за учење напамет, 36 одговориле дека се креативни, и само двајца сметаат дека имаат други способности.

77 родители или 15% сметаат дека нивното дете е најдобро во спортските активности, но и во биолошките науки, односно покажуваат интерес за изучување на растенијата и животните. Родителите, исто така, сметаат дека нивното дете е снаодливо за секојдневните активности и во техничките задачи, 14%. Само 27 родители или 6% сметаат дека нивното дете е креативно. Кога се анализираат податоците за ставовите на родителите и учениците за ова прашање, можеме да констатираме дека постои статистичка значајна разлика:  $\chi^2=7,435$ ;  $df=9$ ;  $p=0,490$ .

➤  $\chi^2$  Хипотезата дека соработката со родителите е на задоволителното ниво **се потврдува**. 49% од наставниците се изјасниле дека имаат добра соработка, 44% посочиле дека имаат задоволителна соработка и само 7% одговориле дека остваруваат многу добра соработка со родителите на учениците со тешкотии во учењето. Пресметувајќи го  $\chi^2=96,98$ ;  $df=2$ ;  $p \leq 0,05$  констатираме дека има статистичка значајна разлика.

**Од резултатите добиени во истражувањето ги утврдивме, односно дојдовме и до следните заклучоци:**

- ❖ Резултатите покажуваат дека тешкотиите во учењето практичарите често им ги препишуваат на многу фактори, кои се главно поврзани со учениците со задоцнет интелектуален развој, 263 или 93,6% потврдно одговориле за првата група, т.е. за учениците со задоцнет интелектуален

развој, 219 или 82,3% посочиле на учениците со конкретни недостатоци во одделни подрачја на учење.

- ❖ Во однос на процентуалната застапеноста на учениците со тешкотии во учењето по одделенија, 56% од наставниците сметаат дека во одделението има 5% од децата со тешкотии во учењето, 27% сметаат дека таквите деца се со застапеност од 6 до 10% во рамките на паралелката.
- ❖ Најголемиот дел од наставниците - 59% сметаат дека само понекогаш учениците сами бараат директно помош од нив, 34% одговориле дека често им е побарана помош во надминување на тешкотиите во учењето и само 7% одговориле дека воопшто не им е побарана таква помош.
- ❖ И родителите некогаш бараат помош од наставниците во надминување на тешкотиите во учењето на нивните деца - 62%, а само 29% одговориле дека често бараат помош.
- ❖ Најлесно можат да се идентификуваат учениците со слабо разбирање на јазикот - 64%; 63% одговориле дека тоа се ученици со задоцнет интелектуален развој, по што следат учениците со хиперактивно однесување – 66 %. Потешко се откриваат учениците со конкретни недостатоци во одделни подрачја на учењето – 25,3%.
- ❖ Најтешка категорија за работа се учениците со задоцнет интелектуален развој – 72,5%. Следната група по големина со 46,8% се учениците со хиперактивно однесување. Потоа следи групата со слабо разбирање на јазикот – 37,8%, по 26,4% од наставниците укажале на учениците со недостаток на работни навики и 26% на учениците со социјални проблеми. Наредната група со 24,7% од наставниците ги посочуваат учениците со емоционални проблеми, претпоследна е групата на ученици со конкретни недостатоци во одредени подрачја на учењето со 23,1%, а како најлесна за

работа е групата на ученици со недостаток на мотивација за работа во училиштето – 18,8%.

- ❖ Со начинот на идентификација на учениците со посебни образовни потреби во склоп на училиштето во коешто работат, 54% се делумно задоволни, 34% одговориле дека се потполно задоволни и 12% од наставниците посочиле дека воопшто не се задоволни.
- ❖ Во помошта на учениците со тешкотии во учењето се вклучени самите наставници 66%, во помала мера или 48% се вклучени педагозите на училиштата, психолозите со 44% и дефектолозите со 26%.
- ❖ Кога не функционира соработката со родителите, 76% од наставниците навеле дека во тој случај повеќе се фокусираат на директната работа со учениците, 194 или приближно 65% од наставниците се консултираат со колегите и стручните служби во склоп на нивните училишта, 193 наставници или исто како и претходната група, приближно 64,3%, се обидуваат на различен начин да ги анимираат и приближат родителите до наставниот процес на нивното дете, 67 од наставниците или 22% не ја суспендираат помошта.
- ❖ Најголема поддршка – помош добиваат групата на ученици со задоцнет интелектуален развој - 208, или 29,4%, 138 или 19,5% наставници ги издвоиле учениците со социјални проблеми, а 83 наставници или 11,7% оние со емоционални проблеми.
- ❖ Најдобра соработка имаат со Центарот за социјална работа 30%, со другите училишта 26,3%, со Министерството за образование и наука 8% и со невладините организации 6,3%.
- ❖ Идентификацијата на учениците за доплонителна настава ја прават самите наставници 78,8%, 147 или 59,5% од наставниците сметаат дека идентификацијата ја прави наставникот врз основа на неисполнување на

обврските на ученикот, 121 или 48,8% сметаат дека наставникот го забележува проблемот поради слабите оценки на ученикот, 77 или 33,3% посочуваат дека показател за самиот наставник е отсуството од наставата.

- ❖ **Стручните соработници во работата со учениците со тешкотии во учењето** наведуваат дека употребуваат индивидуална форма на работа со учениците со тешкотии во учењето, потоа методата на разговор, дијалошката метода, советувањето.
- ❖ Според родителите, 46% **најголем проблем за нивното дете во текот на совладувањето на воспитно-образовните активности** претставува разбирањето на материјалот, за што сметаат дека за нивното дете има потреба од повеќе време. Некои родители како причина ги истакнуваат тежината на задачите, добрите и лошите денови на детето, бавното прилагодување на промените, како и личните стравови и депресија. Најмал проблем за учениците претставува читањето, одговор кој се јавил само кај 1% од оваа група испитаници. Помеѓу двете групи на родители и ученици има значајна статистичка разлика:  $\chi^2=63,471$ ;  $df=9$ ;  $p=0,001$ .
- ❖ Како **најчести причини за тешкотиите во совладувањето на наставните програми**, родителите наведуваат дека нивните деца немаат волја и интерес (15%), како и неможност за учење и стекнување работни навика (14%). Во однос на ова прашање помеѓу двете групи на родители и ученици се појавува статистичка значајна разлика  $p=0,001$ .
- ❖ Според родителите, **најсоодветна помош добиваат од наставниците** кај коишто имаат проблеми 27%, потоа од самите родители 25% и одделенскиот раководител 20%.

- ❖ Половина од родителите сметаат дека децата сакаат да посетуваат **дополнителна настава**. Помеѓу двете групи нема статистичка значајна разлика:  $\chi^2=4,16$ ;  $df=2$ ;  $p=0,124$ .
- ❖ 77 родители или 15% сметаат дека нивното дете е најдобро во спортските активности, но и во биолошките науки, односно покажуваат интерес за изучување на растенијата и животните. Родителите, исто така, сметаат дека нивното дете е снаодливо за секојдневните активности и во техничките задачи (14%). Само 27 родители или 6% сметаат дека нивното дете е креативно. Кога се анализираат податоците за ставовите на родителите и учениците за ова прашање, можеме да констатираме дека постои статистичка значајна разлика:  $\chi^2=7,435$ ;  $df=9$ ;  $p=0,490$ .
- ❖ 94 родители, односно 47% од нивниот вкупен број, одговориле дека **не го преоптоваруваат детето со секојдневните обврски**, додека 41% го дале одговорот „некогаш“.
- ❖ Учениците сакаат помош од страна на родителите, 59% или 118 испитаници одговориле дека често сакаат помош од родителите, 35% или 70 испитаници понекогаш имаат потреба од помош.
- ❖ Учениците сметаат дека **родителите знаат да им помогнат**, 51% од учениците одговориле дека тоа е чест случај, 39% одговориле дека само понекогаш родителите знаат да им помогнат и 10% од учениците или 19 ученици одговориле дека родителите никогаш не знаат како да им помогнат.

## 4.2. Предлози

Врз основа на добиените податоци од истражувањето и изведените заклучоци се предлага следното:

- Во дефинирањето на популацијата на учениците со тешкотии во учењето, училишната практика треба да биде насочено и кон специфичните потреби на овие ученици.
- Разликите во ставовите на наставниците, учениците и родителите кон одредени проблеми во учењето укажуваат на потребата за осветлување на природата и причините на овие разлики, како и подигање на свеста на наставниците, на стручните соработници, на родителите, на директорите и учениците за сложеноста на проблемот на тешкотиите во учењето.
- Перцепцијата за изедначување на тешкотиите во учењето со недоволни способности може да ја попречи навремената идентификација на проблемите и можната помош.
- Систематската едукација на наставниците и стручните соработници ќе овозможи подобра идентификација на учениците со тешкотии во учењето и подобра примена на форми и методи во укажувањето помош. Наставниците и стручните соработници треба да бидат обучени за тимска работа во училиштето, а училиштето треба да обезбеди редовни состаноците како интегрален дел од обврските на стручњациите.
- Наставниците, стручните соработници и врсниците на децата да бидат повеќе запознаени со силните области, посебните способности и интереси на децата со тешкотии во учењето. Во ова да бидат вклучени и родителите, наставниците да бидат запознаени особено во интервјуто што се прави при запишување на учениците во прво одделение.
- Да се зголеми подготвеноста за работа со родителите. Првиот чекор би можел да биде едукација на родителите за да добијат поширок поглед за сложените проблеми на учениците во учењето. Во исто време може да се

- обучуваат и за методите за работа, интерпретација, повторување и проверка на знаењето.
- Различните професионалци да организираат различни форми на помош за различни групи на ученици со тешкотии во учењето.
  - Да се обрне поголемо внимание на посебните потреби на учениците со тешкотии во учењето во организирање на помошта.
  - Евалвација на ефикасноста на индивидуалните, тимските, групните и колективните форми на помош.
  - Поголема техничка поддршка за да им се овозможи на наставниците индивидуализирана работа со учениците со тешкотии во учењето во самата училишница.
  - Школскиот систем на политики да го поттикнува персоналот на училиштето за стекнување повеќе знаење и вештини за учениците со тешкотии во учењето на додипломските и последипломските студии. Секако, важно е да имаат и добро познавање и разбирање на минималните стандарди на знаење. Исто така тие мора да бидат добро напишани, особено по предметите Математика и Мајчин јазик.
  - Училиштето во нивните програми да планираат активности за подобрување на социјалната интеграција.
  - Училиштето да биде повеќе отворено за интеграција на волонтерите: ученици, родители, студенти, стручњаци од различни области, дефектолози од другите установи, за да воспостават подобра мрежа на комуникација и помош.

- Ефикасна политика на училиштата во областа на тешкотиите во учењето за да не се ограничи само на елиминација на проблемите во учењето, туку да се фокусира пошироко во подобрувањето на целокупната ситуација на учениците и на ширењето на нови знаења и добри практики во борбата против социјалната исклученост.
  
- Програмата на училиштето треба да содржи:
  - јасно дефинирана фундаментална одговорност на раководството за планирање, организација и евалвација на работата на училиштето во спречување и решавање на проблемите во учењето и школскиот неуспех на учениците, одделенијата и целокупното училиште;
  - јасно дефинирана посебна одговорност и должност во раководењето на работата со учениците од перспектива на моќ во согласност со етиката на учество и вклучување на учениците во сите нивоа на секојдневниот живот и работа во училиштето;
  - јасно дефинирана одговорност за нестручната работа;
  - јасно дефинирани едукативни форми на работа;
  - јасно дефинирана мрежа (достапност на ресурсите), поддршка (учител, одделенски наставник, врсници, повозрасни ученици, поранешни ученици од училиштето, дефектолози, волонтери, обезбедување просторни услови (за индивидуална работа, работа во големи и мали групи), да се обезбеди доволно време за организирање на работата со учениците, но во исто време да не се оптеретува ученикот;
  - јасно дефинирани принципи во однос на соработката со локалната заедница со цел да се воспостави широка и флексибилна мрежа на поддршка, соработка со другите училишта – професионална размена на добри практики, супервизија, посебни програми за конкретни потреби и слично.



## V. Литература

1. Abramović, G. D.(2008). *Priručnik za rad s učenicima s posebnim potrebama integriranim u redovnu nastavu u osnovnoj školi*. Školska knjiga, Zagreb.
2. Adams, R. (1993). *Social Work and Empowerment*. Palgrave Macmillian, New York.
3. Adelman, H.S. Taylor, L. (1993). *Learning problems and learning disabilities*. Moving forward, B/C.
4. Adelman, H.S. Taylor, L. (1986). *An introduction to learning disabilities*. Glenview, Ill,: Scott, Foresman and Co.
5. Ајдински, Г. (2007). *Олигофренологија*. Филозофски факултет, Институт за дефектологија, Бомак-Графикс, Скопје.
6. Ајдински, Г. (2000). *Карактеристики во развојот кај лесно ментално ретардирани ученици*. Македонска ризница, Куманово,
7. Ајдински, Г. Киткањ, З. Ајдински, Љ. (2007). *Основи на дефектологијата*. Македонска ризница. Куманово.
8. Ајдински, Љ. и Миладиновиќ, В. (1983). *Методика рада са ментално ретардираном децом школског узраста*. I део , Београд.
9. Ајдински, Љ., (1997). *Основни претпоставки за организирање и воспоставување на кохерентен систем на раниот третман и предучилишното воспитување на децата со пречки во развојот во услови на транзиција (состојба, проблеми и потреби)*. Дефектолошка теорија и практика 1/1997, Скопје.
10. Ајдински, Љ., (1997). *Стручните компетенции на дефектологот во определените подрачја на интегралната рехабилитација на лицата со пречки во развојот*. Дефектолошка теорија и практика 3/1997, Скопје.
11. Ајдински, Љ., (2004). *Спроведување на интеграцијата на децата со посебни образовни потреби во Република Македонија*. Дефектолошка теорија и практика 1-2, Скопје.
12. Ајдински, Љ., (2006). *Сервисните служби во Македонија за заштита, образование и рехабилитација на децата со посебни образовни потреби*. Дефектолошка теорија и практика 1-2, Скопје.

13. Alarcon, M., (1997). Defries JC, Gillis Light J, Pennington BF, A twin study of mathematics disability. *Journal of Learning Disabilities* 30: 617-23.
14. American Psychiatric Association.(1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*(4<sup>th</sup> ed), Washington, DC.
15. Ashcraft, MH.,(1995). Cognitive psychology and simple *arithmetic*. A review and summary of new directions, *Mathematical Cognition* 1995; 1:3-34.
16. Armstrong, T., (2001). *Learning differences – NOT learning disabilities*. <http://www,multiintell.com/articles/armstrong.htm>.
17. Barton, L., (1999). Market ideologies, education and the challenge fo inclusion. *Inclusive Education*, Kogan Page, 58, London.
18. Barkley, R. (1981). Specific guidilines for defining hiperactivity in children. *Advances in Clinilal Child Psychology* 4, New York.
19. Berk, L. (2003). *Child Development (6 edittion)*. Boston:Allyn and Bacon.
20. Benard, B. (1997). Fostering resiliency in children and youth: promoting protective factors in the school. V: Saleebey, D, (ur,) *The strength perspective in social work practice*, New York:Longman.
21. Bergant, K. (ur,), Musek Lešnik, K, (ur,) (2002). *Šolska neuspešnost med otroki in mladostniki:vzroki –posledice – preprečevanje*. Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti.
22. Betty, O., (2002). *A Parent's Guide to Helping Kids With Learning Difficulties.*, [schwablearning.org](http://schwablearning.org) Retrieved by Fevruari 27, 2010 from [www,budenje,hr](http://www,budenje,hr), 73 pozitivne osobine.
23. Boric, A. (1924). *Mentalno nedovoljna razvienost*. Društvo za pomoč mentalno nedovoljno razvijenim osobama, Zagreb.
24. Bojanin, S. (1985). *Neuropsihologija razvojnog doba i opiti reedukativni metod*. Zavod za udzbenike i nastavna sredstva, Beograd, 1985.
25. Bojanin, S. (2002) *Zašto postoje teškoće u učenju matematike*. Arhimedes, Beograd.
26. Bratanić, M. (1993). *Mikropedagogija*. Školska knjiga, Zagreb.
27. Brenko, I., (2009). *Poteškoće u učenju i socijalne vještine: koja je povezanost?* Retrieved Mars 10, 2010 from [http://www,budenje,hr/savjeti\\_za\\_roditelje\\_3.php](http://www,budenje,hr/savjeti_za_roditelje_3.php).

28. Brković, A. (1994). *Uticao uspeha i neuspeha na licnosti učenika*. Učiteljski fakultet, Užice.
29. Butterworth, B., (2002). Screening for Dyscalculia. A New Approach SEN Presentation Summary, *Mathematical Difficulties: Psychology, Neuroscience and Interventions*, September, Oxford.
30. Byron, T. Bavezstock, S. (2010) "Zločesta" djeca' Naši mali anđeli, Veble comerce D.S.M. Grafika, Zagreb.
31. Weinberg, W. A. Harper, C. R. Brumback, R. A. ( 2001). *Attention, behavior and learning problem sin children, protocols for diagnosis and treatment*. BC Decker inc, Hamilton, London.
32. Velišek-Braško, O. (2008). "Strategije preventivnog rada pedagoga sa učenicima koji imaju teškoće u učenju". *Pedagoška stvarnost, vol, 54, no, 9-10, pp, 907-926*.
33. Vidović, V. Štetić, V. Rijavec, M. Miljković, D. (2003). *Psihologija obrazovanja*, Zagreb, IEP-VERN.
34. Вичек, А. (2007), *Индивидуализација и инклузивни приступ*. Педагошки завод Војводине, Нови Сад.
35. Volkovori, L.S. & Sahovsko H, S, N: *Logopedis*. Vlados, Moskva, 2002.
36. Woolfson, L., (2004). Family well-being and disabled children. *A psychosocial model of disability related child behavior problems, British Journal of Health Psychology, Vol, 9, 1-13*.
37. Wright, C., *Learning Disabilities in Mathematics*. Anitoch University, Seattle, WA /on line document/ Aviable on [http://www 4 ,gvsu.edu/create/LD/math\\_dyscalcu, Htm](http://www4.gvsu.edu/create/LD/math_dyscalcu.htm).
38. Carrier, J., (1990) Special education and the explanation of pupil performance, Disability, *Handicap and Society*, No, 5, 211-227.
39. Čavlek, T., Tičinović, A., (2007). *Specifične poteškoće učenja*, Retrieved by Fevruari 20, 2010 from [http://hrcak,srce,hr/index.php?show=clanak&id\\_clanak\\_jezik=31747anja](http://hrcak,srce,hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=31747anja).
40. Čaćinović Vogrinčić, G., (2006). *Socialno delo z družino*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.
41. Čaćinović Vogrinčić, G., (2008). *Soustvarjanje v šoli: učenje kot pogovor*. Ljubljana:

Zavod za školstvo, RS.

42. Čordiĉ, A. Bojanin, S. (1997). *Opšta defektološka dijagnostika*. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd.
43. Ferguson, D. L., Kozlevski, E.B., Smith, A., (2001). *Transformed, Inclusive Schools. A Framework to Guide Fundamental Change in urban Schools*, National Institute for Urban School Improvement, U,S, Department of Education, Office of Special Education Programs, University of Colorado at Denver.
44. Fisher, G. Cumings, R. (2008). *Djeca s poteškoćama u uĉenju*. Logokor Pula.
45. Fletcher, J., M., Coulter, A. W., Reschly, D. J. and Vaughn, S. (2004). Alternative approaches to the definition and identification of learning disabilities: some question and answers, *Annals of Dyslexia*, 54(2), 304–331.
46. Гајић, О., (2006). Стратегије (интер)активног учења као подстицај даровитости студената. *Зборник 12, Вршац-Темнишвар*, Виша школа за образовање васпитача.
47. Galić Jušić, I. (2004). *Djeca s teškoćama u uĉenju. Rad na spoznajnom razvoju, vještinama uĉenja, emocijama i motivaciji*. Lekenik, Ostvarenje, Zagreb.
48. Gardner, H.,(1999). *Disciplined mind*. Basic Books, New York.
49. Greenspan, S. (2004). *Zahtjevna djeca*. Ostvarenje, Zagreb.
50. Greenspan, I. S. i Wieder, S. (2004). *Dijete s posebnim potrebama- Poticanje intelektualnog i emocionalnog razvoja*. Ostvarenje, Zagreb.
51. Geary, D.C. (1994). Mathematical disabilities, In: Children's mathematical development. Washington, DC: American Psychological Association 1994: 155-87.
52. Golubović, S. (1998): *Klinička logopedija II*. Univerzitet u Beogradu, Beograd.
53. Golubović, S. (2000). *Disleksija*. Univerzitet u Beogradu, Beograd.
54. Golubović, S. (2003). Taksonomija disgrafije kod dece. *Pedagogija*, Beograd.
55. Golubović, Š., (2004). "Karakteristike dece sa razvojnom diskalkulijom". *Norma*, vol, 10, no, 1-2, pp, 67-77.
56. Golubović, Š., Maksimović, J., (2008). "Uloge i zadaci učitelja u procesu inkluzivnog obrazovanja". *Pedagoška stvarnost*, vol, 54, no, 1-2, pp, 49-56.
57. Grgin, T. (1997). *Edukacijska psihologija*. Jastrebarsko, Naklada Slap, Zagreb.

58. Grolnick, W. S., Ryan, R. M., (1990). Self perception, Motivation and Adjustment in children with learning disabilities: A Multiple Group Comparison Studies, *Journal of Learning Disabilities*, 23. 3.
59. Dockrell, J. McShane, J. (1993). *Children's Learning Difficulties. Cognitive Approach*. Blackwell Publishers, Oxford.
60. Davis, R. & Braun, E. (2001). *Dar disleksije*. Linea, Zagreb.
61. Davison, G.C. Neale, J.M. (1999). *Psihologija abnormalnog ponašanja i doživljavanja*. Jastrebarsko, Naklada Slap, Zagreb.
62. Damasio, A.R. (2003). *Descartesova greška*. Europski glasnik, br,8, Hrvatsko društvo pisaca, Zagreb.
63. Dyson, L., L., (1996). The experiences of families of children with learning disabilities: parental stress, family functioning and sibling self-concept, *Journal of learning disabilities*, May, Vol, 29, Issue 3, p, 281-288.
64. DSM-IV (1998). *Dijagnostički i statistički priručnik za duševne poremećaje*: Američka psihijatrijska udruga, Jastrebarsko: Naklada Slap.
65. Ераковић, Т., (2000). Покажи ми па ћу знати. Дневник, Нови Сад.
66. European Agency for Development in Special Needs Education (2003). *Inclusive Education and Classroom practice*, Summary Report.
67. Zavišić, V., Josimov G., Trifunović P., (2004). *Broja učenika nižih razreda (I, II, III, IV razred Osnovne škole) sa određenim poteškoćama u učenju i razvoju*, Retrieved Fevruari 27, 2010 from <http://www.velikimali.org/doc/AnalizaRezultata.pdf>.
68. Žele, A., (2003). *Poremecaj pozornosti s hiperaktivnoscu (ADHD) i* Retrieved Mars 20, 2010 from [/www.plivazdravlje.hr/Poremecaj-pozornosti-s-hiperaktivnoscu-ADHD.html](http://www.plivazdravlje.hr/Poremecaj-pozornosti-s-hiperaktivnoscu-ADHD.html).
69. Žerdin, T. (2003). *Motnje v razvoju jezika, branja in pisanja*. Svetovalni centar za otroke, mladostnike in starše, Ljubljana.
70. Žic, A., Igri, Lj., (2001). Self-assessment of relationships with peers in children with intellectual disability. *Journal of ntellectual disability Research*, june, Vol, 45, Part 3, 202- 211.
71. Savolainen, H. Alsutari, H. (2000). *Meting special and diverse educational needs*. Making inclusive education a reality, Helsinki.

72. Hallahan, D.P. Kauffman, J. (1994). *Exceptional Child*. Boston. Allyn & Bacon.
73. Хавелка, Н., и сар. (1997). Ученички доживљај школе: како ученици процењују наставне предмете. *Психолошка истраживања* 9, 177–217), Београд.
74. ICD-10 (1992). *Klasifikacija mentalnih poremećaja I poremećaja ponašanja*, SZO, Ženeva, Zavod za udžbenike I nastavna sredstva, Beograd.
75. Ivančić, Đ. Stančić, Z. (2004). *Roditelji – suradnici, u: IGRIC, Ljiljana, Moje dijete u školi*. Priručnik za roditelje djece s posebnim edukacijskim potrebama, Hrvatska udruga za stručnu pomoć djeci s posebnim potrebama «IDEM», Zagreb.
76. Ivkić, V. P. i Govedarica T. (2000). *Praktikum opšte defektološke dijagnostike*. Institut za mentalno zdravlje, Beograd.
77. Јачова З. Самардиска-П. Љ. Лешковски, И. Ивановска, М. (2002). *Инклузија на децата со посебни потреби во редовните училишта во Република Македонија*. Биро за развој на образование, Скопје.
78. Јачова, З., Димитрова-Радојичиќ Д., Чичевска-Јованова Н.,(2004). Раната интервенција на децата со пречки во развојот. *Дефектолошка теорија и практика 1-2*, Скопје.
79. Jensen, E. (2000). *Različiti mozgovi, različiti učenici – kako dopreti do onih do kojih se teško dopire*. Eduka, Zagreb.
80. Young, K. (2006). Kad se male glave slože. Didaktički kimplet za pomoć djeci s teškoćama u učenju, Ostvarenje, Zagreb.
81. Kavale, K.A. Forness, S.R. (1995). *The nature of learning disabilities: Critical elements of diagnosis and classification*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
82. Kavkler, M., Sardoč, M.,(2005). Izobraževanje otrok s posebnimi potrebami: od dobre teorije k učinkoviti praksi. *Zbornik strokovnega posveta*, Pedagoški inštitut, Ljubljana 2.
83. Kavkler, M., (2005). »Vpliv specifičnih učnih težav na sposobnost socialne integracije«, v: *Sodobna pedagogika*, VI, 4,, Ljubljana,
84. Kavkler, M. Goršić K. N. Ured. (2004). Nekaj pomoć učiteljima. *Savetovalni center za otroke, mladostnike in starše*, Ljubljana.
85. Kavkler, M. (2003). "Uključivanje dece sa posebnim potrebama". *Nastava i vaspitanje*, vol, 52, no, 5, pp, 594-605.
86. Kamenov, E. (1986). *Igramo se, otkrivamo, stvaramo*. Novi Sad: Dnevnik.

87. Kataoka, M., (2007). Challenge to the inclusive education in Japan – From special education to special support education, *Predavanje za študente 3, letnika specialne in rehabilitacijske pedagogike, Pedagoške fakultete Univerze Ljubljana*, 27, 2, 2007.
88. Kendall, P., C., (2000): *Childhood Disorders, Psychology, Press*, Hove, UK, 115–135.
89. Коцић, Љ., (2002). „Школа по мери“ Едвард Клапаред, *Зборник 34*, стр, 141–155, Београд, Филозофски факултет.
90. Kovačević, V. Stančić, V. Mejovšek, M. (1986). *Osnovi teorije defektologije*. Zagreb,
91. Kiš-Glavaš, L., Nikoli, B., Igri, Lj., (1997). Teachers' attitudes toward the integration of pupils with intellectual disabilities. *Revija za rehabilitacijska istraživanja*, Vol,33, p 63-89.
92. Копачев, Д. (1999). Невропсихологија– *Скрипта од собрани предавања*. Скопје,
93. Kos, M. A. Žerdin, T. Stojin, M. (1995). *Nemirni otroci*, Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše, Ljubljana.
94. Kos, M. A.,(2005). *Škola i mentalno zdravlje*, Ljubljana, Foundation Together.
95. Kos, M. A. (2007). *Shkolla dhe shëndeti mental*. QPEA, Ferizaj.
96. Kosc, L., (1974). Developmental dyscalculia, *Journal of Learning Disabilities*; 7: 46-59.
97. Kosjenka, M., (2007). *Kako se motivirati na kontinuirani rad?*: Retrieved Mars 13, 2010 from [http://www.centar-angel.hr/HR/articles/Kako\\_se\\_motivirati.php](http://www.centar-angel.hr/HR/articles/Kako_se_motivirati.php).
98. Kostelnik, J. M. Onaga, E. Rohde B. Whiren, A. (2004). *Djeca s posebnim potrebama. – Priručnik za odgajatele, učitelje i roditelje*, Eduka, Zagreb.
99. Kuvač. J. Vancaš, M. (2003). *Učiteljska uloga i znanje – ključ uspješnoga rada, U: Komunikacijska kompetencija u višejezičnoj sredini II*. Pavličević, Franić, D.; Kovačević, M. (ur.). Zagreb, Slap i Sveučilište u Zagrebu.
100. Lalaeva, R.I., (1983). *Narušenje procesa ovladeni čteniem u detei*, Москва.
101. Лазаревић, Д., (2001): Тешкоће у учењу и како их превазићи, Емпиријска истраживања у психологији. (9–10), *VII научни скуп, 14, и 15, фебруар 2001, : Институт за психологију, Лабораторија за експерименталну психологију, Београд*.

102. Lenček, D., Blaži, J., Ivšac, (2007). *Specifične teškoće učenja*, Retrieved april 02, 2010 [www.hrca.hr/srce/hr,+Len%20Dek,+D,+Bla%20BEi,+J,+Iv%20A1ac+](http://www.hrca.hr/srce/hr/Len%20Dek,+D,+Bla%20BEi,+J,+Iv%20A1ac+).
103. Leinhardt, G.,(1987). *Development of an expert explanation: An analysis of a sequence subtraction lessons* Cognition and Instruction, 4, 225-28.
104. Leonard, L.B. (1989). *Language learnability and specific language impairment in children*. Applied Psycholinguistics, Vol, 10, 179-202.
105. Lewis, R.B. Doorlag, D.H. (1987). *Teaching special students in the main-stream*. Merrill Publishing Company, Ohio.
106. Lerner, J. (1997). *Learning Disabilities, Theories, Diagnosis and Teaching Strategies*. Houghton Mifflin Company, Boston.
107. Lerner, J. (2003). *Learning Disabilities, Theories, Diagnosis and Teaching Strategies*. Houghton Mifflin Company, Boston.
108. Likierman, H. Muter, V. (2007). *Pripremite dijete za školu*. Ostvarenje, Zagreb.
109. Long, R. and Fogell, J. (1999). *Supporting Pupils with Emotional Difficulties*. London, David Fulton.
110. Magajna, L. Pečjak, S. Peklaj, C. Čačinovič. G. Golobič, G. Kavkler, M. Tancig S. (2008). *Učne težave v osnovni šoli*. Zavod za šolstvo, Ljubljana.
111. Marentič, P. B. (2000). *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS, str, 184
112. Mason, M. Rieser, R. (1994). *Altogether Better. Comic relief*, London.
113. Mercer, C.D. Mercer, A.R. (1989). *Teaching students with learning problems*. Columbus, OH, Merrill Publishing Company.
114. Metikoš, A. (2010) *Znakovi poteskoča u učenju*. Retrieved jun 25, [http://www.ringeraja.hr/clanek/znakovi-poteskoca-u-ucenju\\_533.html](http://www.ringeraja.hr/clanek/znakovi-poteskoca-u-ucenju_533.html)
115. Mettus, E. Litvina, A. (2010). *Prevladavanje teškoća u učenju- Program cjelovitog praćenja djece s teškoćama u čitanju i pisanju ( 1-5 razred)*. Planet ZOE Zagreb.
116. Мемеди, Б. (2009). *Ставовите на наставниците кон инклузијата и распространетоста на учениците со посебни образовни потреби во Куманово*. Магистерска работа, Институт за дефектологија, Скопје.
117. Miller, B. (2003). *Si të krijohet kontakti i sukseshëm me nxënësit*. Doracak për arsimtarë QPEA, Ferizaj.



118. Министерство за образование и наука. (2006). *Национална програма за развој на образованието во Република Македонија*. Скопје.
119. Мирков, С. (2000). Ставови ученика основне школе према биологији и математици. *Настава и васпитање*, 5, 692–706, Београд.
120. Mishna, F. Muskat.B., (2004). School ĩbased group treatment for students with learning disabilities, A Collaborative Approach, *Children, Schools*, 26, 3, 135-149,
121. Mustać, V. Vicić M. (1996). *Rad sa uĉenicima s teškoĉama u razvoju u osnovnoj školi*. Školska knjiga, Zagreb.
122. Mužić, V. (2004). *Uvod u metodologiju istraživanja odgoja i obrazovanja*. Eduka 64, Zagreb.
123. NASEN (1999). *Policy document on partnership with parents*. Tamworth.
124. Naylor, S., Keogh, B., (1997). Differentiation in teaching science, Teaching science in the primary school, A practical source book of teaching strategie,, *North House Publishers*, Plymout .
125. Okanović, H. Miroć, S., (2009). Diskalkulija - specifiĉne teškoće uĉenja *PROSVJETNI LIST*, mart / ožujak.
126. *Pedagoska enciklopedija I*. (1989). (red. Potkonjak, N. I Simlesa, P.). Zavod za udžbenike, BG, Sa, Ti , ZG, NS, Beograd.
127. *Педагошки лексикон*. (1996). Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.
128. Rejović-Milovanĉević, M., (2009). *Dali je vaš mališan hiperaktivan*. Retrieved april, 25,2010 [http://www, lisa.rs/svet-okonas/decji-svet/6613-vas-malisan-hiperaktivan,html](http://www.lisa.rs/svet-okonas/decji-svet/6613-vas-malisan-hiperaktivan.html).
129. Поткоњак, Н. (2003). *XX век: „век детета“ ни „век педагогије“ Има наде...*, XXI век, Нови Сад. Савез педагошких друштава Војводине, Бања Лука, Педагошко друштво Републике Српске.
130. Петров, Р. (2007). *Лица со инвалидност*. Македонска ризница, Куманово.
131. Posokhova, I. (2007). *Kako pomoći djetetu s teškoĉama u ĉitanju i pisanju*. Lekenik, Ostvarenje, Zagreb.
132. Posokhova, I. (2009). *Zabaven jezik u slikama i igrama*-Knjiga 2, ZOE d,o,o, Zagreb.

133. *Правилник за оцена на специфичните потреби на лицата со пречки во физичкиот или психичкиот развој.* (Сл, Весник на РМ, бр. 30/2000).
134. *Pravilnik o upisu djece u osnovnu školu.* N.N., 13/91. Zagreb.
135. *Pravilnik o osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju.* N.N., 23/91. Zagreb.
136. Prior, M. (1996). *Understanding Specific Learning Difficulties*, Psychology Press, UK,
137. Rabinovitch, R. D. (1962). *Dyslexia. Psychiatric Considerations* , In Money, D,ed
138. Revell, M., (1997). Day to day differentiation. *QMS-Questions of Math and Science*, April/May, pp 36-38.
139. Reid, G. (1999). *Dyslexia, A practitioners handbook.* John Willey & Sons, New York.
140. Reid, G. (2000). *Dimensions of Dyslexia*, Vol, 2, Edinburgh: Moray House Publications.
141. Reid, G., Kavkler, M., Viola, S., Babuder, M., Magajna, L., (2007). Učenici s specifičnim učnim težavami. *Bravo*, Ljubljna.
142. Riding, R. J. & Raynor, S. (1998). *Cognitive styles and learning and strategies: Understanding style differences in learning and behavior.* London. Fulton.
143. Richman, N. (1993). *Communicating with Children, Helping Children in Distress.* Save the Children UK.
144. Rispen, J. (1994). *Rethinking the course of integration: What can we learn from the past? New Perspectives in Special Education*, Routledge, London.
145. Rose, R., (2001). Primary school teacher perceptions of the conditions required to include pupils with special educational needs, *Educational Review*, Vol, 53, No, 2, 147-156,
146. Snyder, L.S. (1984). *Developmental language disorders.* Elementary school age, In: Holland, A, (ed.): *Language disorders in children*, San Diego: College-Hill Press, 129-158.
147. *Службен весник на РМ* бр, 30/2000, 1777-1779,
148. *Службен весник на РМ* бр, 103/2008
149. *Службен весник на РМ*, бр, 18 од 14,02,2011

150. Соколовски, Ж. (1997). *Третман умерено ментално ретардираних лица*, Савез друштва за помоћ. МНРО, Београд.
151. Станковић-Ђорђевић, М. (2004). Како помоћи деци да уче читање? – проблем дислексије, *Педагошка стварност*, бр, 7–8, стр, 643–652, Нови Сад, Савез педагошких друштава Војводине.
152. Savolainen, H. Kokkala, H. Alasuuta, H. (2000). *Meeting Special and Diverse Educational Needs: Making Inclusive Education a Reality*. Ministry for Foreign Affairs of Finland, Department for International Development Cooperation & Niilo Mäki Institute, Helsinki.
153. Scarborough, H. S. (1990). Very early language deficits in dyslexic children, *Child Development*, Vol, 61, 1728-1743;
154. Стошлевић, М. (1998). *Увод у дефектологију*, Дефектолошки факултет, Београд.
155. Стошлевић, Ј. Одовић, Г. (1996). *Професионално оспособљавање телесно инвалидних лица*, Београд.
156. Steffe, L. P. Von Glasersfeld, E. Richards, J. & Cobb, P. (1983). *Children's counting types: Philosophy, theory, and application*. New York: Praeger.
157. Šarami, M. (2001). *Matematika bez suza: Kako pomoći djetetu u učenju matematike*. Lekenik, Ostvarenje, Zagreb.
158. Šarac, S., Nimač, E., Savić, Lj., Kokić, V., Alihodžić, M., Toman, I., (2001). *Djeca s posebnim potrebama u redovnoj školi: uspjesi - dileme – mogućnosti; III, Hrvatski kongres školske i sveučilišne medicine*, Zagreb.
159. Shalev, R.S. Manor, O. Kerem, B. (2001). Developmental dyscalculia is a familial learning disability. *Journal of Learning Disabilities* 34: 9-65.
160. Scheyer, G. M., Fisher, M., Stub, D. (2001). *At the End of the Day, Lesson Learned in Inclusive Education*. Brookes Publishing, London, 1–18.
161. Smythe, I. Everatt, J. Salter, R. (2004). *International Book of Dyslexia*. Second Edition.
162. Schenk-Danzinger, L. (1975). *Handbuch der Legasthenie im Kindesalter*. 3, Durchgesehene und erweiterte Auflage, Beltz Verlag, Weinheim und Basel.

163. Škrinjar, J., Teodorović, B. (1997). *Modifikacija ponašanja u radu s osobama s većim teškoćama u učenju*. Fakultet za defektologiju Sveučilišta u Zagrebu.
164. Stosljević, M., (2005) *Deca sa problemima učenja*, Retrieved Fevruari 27, 2010 from [http://www.stosljevic.rs/problemi\\_ucenja.php](http://www.stosljevic.rs/problemi_ucenja.php).
165. Томанић, М., *Шта би требао сваки просветан радник да зна о сметњама у учењу* Retrieved Mars 13, 2010 <http://www.sirmium.net/downloads/prirucnik.doc>,
166. Трајковски, В., Ајдински, Љ., Спироски, М., (2002). Права на лицата со аутизам во Република Македонија. *Македонско научно здружение за аутизам (МНЗА)*, Скопје,
167. Трајковски, В. (2004). *Аутизам*. Филозофски факултет, Институт за дефектологија, Скопје.

# **ПРАШАЛНИК**

*Почитувани наставници, дефектолози, педагози и психолози!*

Со овој прашалник сакаме да ја провериме состојбата во практиката, да ги запознаеме проблемите на учениците со тешкотии во учењето, како и добрите предлози за промени.

Прашалникот е анонимен.

Прашалникот ќе биде употребен исклучиво за научни цели.

Среќни сме што сме во можност да работиме со Вас.

**Благодарам за трудот и соработката**

## I. Општи информации

1. Училиште: \_\_\_\_\_
2. Пол: \_\_\_\_\_
3. Степен на образование: \_\_\_\_\_
4. Работите како:
  - а) одделенски раководител
  - б) наставник по предмет \_\_\_\_\_
  - в) педагог, дефектолог, психолог \_\_\_\_\_
5. Колку долго работите во училиштето?
  - а) 0 до 5 години
  - б) 6 до 15 години
  - в) 16 до 25 години
  - г) преку 25 години

## II. Дефиниција за учениците со тешкотии во учењето?

6. Кои ученици се ученици со тешкотии во учењето? Можете да изберете повеќе одговори.

- а) ученици кои не ги задоволуваат стандардите на знаење (повторувачи, со негативни оценки);
- б) ученици кои едвај ги задоволуваат минималните стандарди на знаење;
- в) ученици со пониско развиени способности од нивните врсници.

7. Кои од следните групи на ученици, според Вас, се ученици со тешкотии во учењето?

*За секој исказ, одберете еден од можните одговори („да“ или „не“)*

Ученици кои имаат повеќе тешкотии во учењето во однос на врсниците	да	не
а) општ задоцнет интелектуален развој		
б) конкретни недостатоци во одделни подрачја на учење (графомоторика, читање, пишување, математика)		
в) емоционални проблеми (страв од неуспех, депресија, беспомошност)		
г) недостаток на работни навики за учење		
д) хиперактивно однесување		

### III. Проценка во одделението за учениците со тешкотии во учењето

8. Колку просечно има ученици со тешкотии во учењето во одделението?

- а) нема
- б) 1 - 2
- в) 3 - 5
- г) 6 и повеќе

9. Во кое одделение во основното училиште се зголемува бројот на ученици со тешкотии во учењето? \_\_\_\_\_

10. Изберете според Вас три предмети кај кои учениците имаат проблеми во учењето. *Сортирај од 1 до 3 во фреквенции. Бројот 1 значи поголеми проблеми.*

Наставен предмет, група	Фреквенција
а) Мајчин јазик	1 2 3
б) Математика	1 2 3
в) Странски јазик	1 2 3
г) Информатика	1 2 3
д) Граѓанска култура, Историја, Географија	1 2 3
ѓ) Биологија, Хемија, Физика	1 2 3
е) Техничко образование	1 2 3
ж) Ликовно образование	1 2 3
з) Музичко образование	1 2 3
с) Физичко образование	1 2 3

### IV. Идентификација на учениците со тешкотии во учењето

11. Кој во Вашето училиште ги идентификува учениците со тешкотии во учењето?

*За секој исказ одберете еден можен одговор.*

	Секогаш	Често	Некогаш	Никогаш
а) училишното раководство				
б) предметниот наставник				
в) оделенскиот раководител				
г) педагогот				
д) психологот				
ѓ) дефектологот				
е) родителите				
ж) бара помош ученикот				

12. Колку често учениците бараат директно од Вас да им помогнете кога имаат тешкотии во учењето?

- а) често
- б) некогаш
- в) никогаш

13. Колку често родителите бараат директно од Вас да им помогнете кога имаат тешкотии со нивните деца во учењето?

- а) често
- б) некогаш
- в) никогаш

14. Според овие знаци и критериуми можете да одберете до пет одговори за кои сметате дека одговараат како показатели за учениците со тешкотии во учењето.

- а) наставниот материјал го усвојува побавно во однос на другите врсници;
- б) има потешкотии во задачите кои бараат логично размислување;
- в) вниманието му е краткотрајно;
- г) бавен е кога ги менува активностите;
- д) има повеќе потешкотии во читањето, пишувањето или во математичките операции;
- ѓ) се чувствува загрижен и збунет;
- е) покажува изразена аверзија кон училишните обврски;
- ж) покажува знаци на немоќ
- з) пречи во наставата нарушувајќи ги правилата на однесување;
- с) нема работни навики;
- и) малку го разбира јазикот на инструкциите;
- ј) долготрајно е отсутен од наставата (болест, патување);
- к) го повторува одделението.

15. Наведете која група на ученици со тешкотии во учењето најбрзо можете да ја идентификувате? За секоја група одберете еден од можните одговори.

Ученици кои имаат значајни проблеми:	Брзо	Средно брзо	Бавно, со текот на времето
а) задоцнет интелектуален развој			
б) конкретни недостатоци во одделни подрачја на учењето			
в) емоционални проблеми			
г) недостаток на работни навики			
д) недостаток на мотивација за работа во училиштето			
ѓ) слабо разбирање на јазикот			
е) хиперактивност			
ж) социјални проблеми			



16. Која група на ученици со потешкотии во учењето ја чини тешка за работа кај поголемиот број на наставници? 1 – најтешка.

Ученици кои имаат повеќе потешкотии во учењето во однос на другите врсници:	Проценка
а) задоцнет интелектуален развој	1 2 3
б) конкретни недостатоци во одделни подрачја на учење	1 2 3
в) емоционални проблеми	1 2 3
г) недостаток на работни навики	1 2 3
д) недостаток на мотивација за работа во училиштето	1 2 3
ѓ) слабо разбирање на јазикот	1 2 3
е) хиперактивност	1 2 3
ж) социјални проблеми	1 2 3

17. Дали сте задоволни со начинот на откривањето на учениците со посебни потреби во Вашето училиште ?

- а) потполно
- б) делумно
- в) не сум задоволен

18. Кој период сметате дека е најдобар за откривање на учениците со тешкотии во учењето?

Ученици кои имаат повеќе потешкотии во учењето во однос на другите врсници:	Во постапката за запишување за прво одделние	На почетокот на училиштето (1-2 одд.)	3- 4 одд.	Во транзицијата од одделенска во предметна настава
а) задоцнет интелектуален развој				
б) конкретни недостатоци во одделни подрачја на учењето				
в) емоционални проблеми				
г) недостаток на работни навики				
д) недостаток на мотивација за работа во училиштето				
ѓ) слабо разбирање на јазикот				
е) хиперактивност				
ж) социјални проблеми				

## V. Средина, координација, соработка

19. Кој е вклучен во помошта на учениците со тешкотии во учењето? Одберете одговор.

	Скоро секогаш	Често	Некогаш	Никогаш
а) наставниците				
б) педагозите				
в) психолозите				
г) дефектолозите				
д) волонтерите				
ѓ) родителите				

20. Каква е соработката со родителите на учениците со тешкотии во учењето?

- а) задоволителна
- б) добра
- в) многу добра

21. Како постапувате во случај кога родителите не се мотивирани и не соработуваат?

	Често	Понекогаш	Никогаш
а) се фокусираме на директна работа со учениците			
б) се обидуваме на разновиден начин да ги приближиме родителите			
в) родителите и учениците се упатуваат на одговорното тело			
г) се консултираме со колегите и стручните служби			
д) Не ја суспендираме помошта, зашто без соработка со родителите нема успех			

22. За учениците со тешкотии во учењето голема важност игра соработката со другите надворешни институции (советодавните центри, центрите за социјална работа, здравствените институции).

Одговорете која од групите наведени подолу добива поголема помош?

а) задоцнет интелектуален развој
б) конкретни недостатоци во одделни подрачја на учење
в) емоционални проблеми
г) недостаток на работни навики
д) недостаток на мотивација за работа во училиштето
ѓ) слабо разбирање на јазикот
е) хиперактивност
ж) социјални проблеми

23. Колку сте задоволни со соработката на другите институции?

За секоја институција одберете еден одговор.

Надворешни институции	Многу задоволен	Средно; соработката може да биде подобра	Не сум задоволен	Немам искуство
а) советодавен центар за деца и родители				
б) центар за социјална работа				
в) здравствени институции				
г) невладини организации (наведете ја организацијата)				
д) останатите училишта				
ѓ) општината				
д) Министерството за образование и наука				

24. Ако не сте задоволни накратко објаснете зошто:

---



---

25. Дали Вашето училиште има проект за индивидуална помош за работа со учениците со тешкотии во учењето?

- а) да
- б) не

26. Кој е координатор на мрежата за помош за учениците со тешкотии во учењето?

---

## VI. Форми на поддршка на учениците со тешкотии во учењето

### A) Настава

27. Колку Вашето училиште им помага на учениците со тешкотии во учењето? За секој исказ одберете еден одговор .

	Секогаш	Често	Некогаш	Никогаш
а) наставникот ја прилагодува наставата и наставните методи				
б) наставникот ги прилагодува наставните методи за евалуација				
в) наставникот го прилагодува наставниот материјал				
г) во редовната настава помага дефектолог, педагог, психолог				

28. Дали во Вашето училиште се организира дополнителната настава?

- а) да
- б) не

29. Како и кој ги идентификува учениците за дополнителна настава. За секој исказ одберете еден одговор.

	Секогаш	Често	Некогаш	Никогаш
а) од страна на наставниците				
б) наставникот, врз основа на неисполнување на обврските на ученикот				
в) наставникот, врз основа на отсутноста од наставата				
г) наставникот, врз основа на негативните оценки				
д) наставничкиот колегиум				

30. Како ги повикувате учениците на дополнителна настава? За секој исказ одберете еден одговор.

	Секогаш	Често	Некогаш	Никогаш
а) усмено повикуван од наставникот				
б) наставникот кој ја води дополнителната настава				
г) нивните родители и учениците				

31. Дали Вашето училиште изведува евалуација на дополнителната настава ?

- а) да
- б) не

## ОДГОВОРИ ТРЕБА ДА ДАВААТ САМО СТРУЧНИТЕ СОРАБОТНИЦИ!

32. Накратко објаснете кои од најчестите методи ги употребувате во работата со учениците со тешкотии во учењето:

---

---

33. Колку часа во недела работите директно со учениците со тешкотии во учењето?

- а) индивидуална работа со учениците со тешкотии во учењето - \_\_\_\_\_ часа;  
б) работа во мали групи со учениците со тешкотии во учењето - \_\_\_\_\_ часа;  
в) работа во поголеми групи со учениците со тешкотии во учењето - \_\_\_\_\_ часа;  
г) работа во мешани групи со учениците со тешкотии во учењето - \_\_\_\_\_ часа.

34. Колку сте задоволни со работата на наставниците во подрачјето на работата со учениците со тешкотии во учењето? Оценете ја нивната работа.

- а) многу сум задоволен  
б) задоволен  
в) не сум задоволен

### Б. Инклузивна заедница

35. Како учениците со тешкотии во учењето да ги вклучиме во секојдневниот живот во заедницата?

	Секогаш	Често	Некогаш	Никогаш
а) во училницата да ги поддржиме и мотивираме				
б) наведете друго:				

36. Кого го сметате за најодговорен за прифаќање во училиштето на учениците со тешкотии во учењето?

а) самиот ученик		
б) родителот на ученикот		
в) наставникот		
г) одделенскиот раководител		
д) стручните соработници		

## **VII. Проценка на ефикасноста и ефектот на различните форми на работа**

37. Како ја оценувате успешноста на Вашето училиште за надминување на проблемите на различните групи на учениците со тешкотии во учењето?

	Многу успешно	Успешно	Неуспешно
а) задоцнет интелектуален развој			
б) конкретни недостатоци во одделни подрачја на учење			
в) емоционални проблеми			
г) недостаток на работни навики			
д) недостаток на мотивација за работа во училиштето			
ѓ) слабо разбирање на јазикот			
е) хиперактивност			
ж) социјални проблеми			

## **VIII. Пречки и услови за успешна работа со учениците со тешкотии во учењето**

38. Што мислите: дали сте стручно оспособен за работа со учениците со тешкотии во учењето?

Ученици со тешкотии во учењето во однос на своите врстници	Јас сум добро стручно обучен	Треба дополнително да се обучам
а) задоцнет интелектуален развој		
б) конкретни недостатоци во одделни подрачја на учење		
в) емоционални проблеми		
г) недостаток на работни навики		
д) недостаток на мотивација за работа во училиштето		
ѓ) слабо разбирање на јазикот		
е) хиперактивност		
ж) социјални проблеми		

# **ПРАШАЛНИК**

*Почитувани родители!*

Со овој прашалник сакаме да ја провериме состојбата во практиката, да ги запознаеме проблемите на учениците со тешкотии во учењето, како и да ги чуеме добрите предлози за промени.

Прашалникот е анонимен.

Ве молиме бидете искрени во Вашите одговори.

Прашалникот ќе биде употребен исклучиво за научни цели.

Среќни сме што сме во можност да работиме со Вас.

**Благодарам за трудот и соработката!**

## I. Општи информации

1. Пол: \_\_\_\_\_

2. Образование:

- а) без основно образование
- б) основно образование
- в) средно образование
- д) високо образование

3. Кое одделение го посетува Вашето дете?

- а) петто
- б) шесто
- в) седмо
- г) осмо

4. Дали некогаш Вашето дете го повторило одделението?

Заокружете го одговорот (во кое одделение и колкупати повторувало).

- а) еднаш: **1 2 3 4 5 6 7 8**
- б) двапати : првпат - **1 2 3 4 5 6 7 8**  
вторпат - **1 2 3 4 5 6 7 8**
- в) никогаш

5. По кои предмети Вашето дете има потешкотии во учењето? Вие можете да дадете повеќе одговори.

- а) Мајчин јазик
- б) Математика
- в) Странски јазик
- г) Биологија
- д) Географија
- ѓ) Историја
- е) Хемија
- ж) Физика

6. Кој открил дека Вашето дете има тешкотии во учењето?

- а) само
- б) наставникот
- в) стручни соработници
- г) мајката
- д) таткото



7 Како дознавте дека Вашето дете има тешкотии во учењето? Можете да изберете повеќе одговори.

- а) врз основа на негативните оценки
- б) ме повика во училиштето (одделенскиот раководител, стручниот соработник).
- в) детето само ми кажа и ме замоли да му помогнам
- г) другарите на детето
- д) го забележав дома - тешко учеше

8. Прикажете го проблемот во учењето на Вашето дете. Можете да заокружите повеќе одговори.

- а) за разбирање на материјалот му е потребно повеќе време
- б) има проблеми во задачите кои бараат логично размислување
- в) има лоши и добри денови
- г) бавно се прилагодува на промените
- д) има големи проблеми во учењето
- ѓ) има големи проблеми во читањето
- е) има големи проблеми во пишувањето
- ж) има големи проблеми во математичките операции
- з) во училиштето често е загрижено и несигурно
- с) се плаши
- ј) на знае како да учи

9. Колку долго Вашето дете има тешкотии во учењето?

- а) од прво одделение
- б) од петто одделение
- в) отпорано

10. Зошто Вашето дете има тешкотии во учењето: Можете да дадете повеќе одговори.

- а) не може да учи, нема работни навики
- б) не може да ги разбира логичните задачи
- в) поради тешкотии во читањето
- г) поради тешкотии во пишувањето
- д) поради тешкотии во математичките операции
- ѓ) поради емоционални проблеми
- е) се плаши од неуспех
- ж) нема волја и интерес
- з) ние немаме доволно време да му помогнеме
- с) затоа што наставникот го мрази
- и) не се чувствува добро во училницата

11. Дали во Вашиот дом сте загрижени поради однесувањето на Вашето дете?

- а) често
- б) некогаш
- в) никогаш

12. Дали му помагате вие сами?

- а) често
- б) некогаш
- в) никогаш

13. Кој му помага на Вашето дете во следните ситуации? За секој проблем одберете еден или повеќе одговори.

Тешкотии во учењето	Јас сам	Здравствените институции	Наставникот	Дефектологот, педагогот, психологот
а) не може да учи, нема работни навики				
б) не може да ги разбере логичните задачи				
в) при тешкотии во читањето				
г) при тешкотии во пишувањето				
д) при тешкотии во математичките операции				
ѓ) при емоционални проблеми				
е) при страв од неуспех, депресија, чувство на беспомошност				
ж) кога нема волја и интерес				

14. Според Вас, кој од наведените најмногу може да му помогне на Вашето дете?

- а) наставникот кај кого што има проблеми
- б) одделенскиот раководител
- в) братот, сестрата
- г) стручните соработници
- д) пријателите
- ѓ) ние родителите
- е) волонтерите

15. Дали сака Вашето дете да посетува дополнителна настава?

- а) да
- б) не
- в) не знам

16. Ако не сака да посетува дополнителна настава, зошто?

- а) затоа што треба да оди или порано или подоцна
- б) не го разбира наставникот кој ја води дополнителната настава
- в) инструкциите се досадни
- г) на дополнителната настава има многу ученици
- д) го нарекуваат повторувач

17. Дали детето некогаш сам бара помош од следните лица?

	Често	Некогаш	Никогаш
а) одделнскиот раководител			
б) стручните соработници			
в) мајката			
г) таткото			
д) наставникот кај кого што има проблеми			
ѓ) пријателот			

18. Наведете во кои подрачја или предмети Вашето дете е добро и успешно. Можете да одберете повеќе одговори.

- а) во усменото изразување
- б) креативноста
- в) во техничките задачи
- г) снаодливо е за секојдневните работи
- д) во ликовната секција
- ѓ) во музиката
- е) во спортот
- ж) ги сака растенијата и животните
- з) добро учи напамет

19. Дали според Вашето мислење училиштето доволно им посветува на „јаките страни“ на Вашето дете? Одберете еден од следните можни одговори.

- а) за „јаките страни“ добива благодарници
  - б) со неговите „јаки страни“ наставникот полесно и поефикасно го вклучува во работата на училиштето
  - в) не посветува внимание на „јаките страни“
  - г) училиштето не е свесно за неговите „јаки страни“
  - д) училиштето им посветува внимание само на слабостите
- 
-

20. Дали го оптоварувате детето со секојдневните обврски?

а) да

б) не

в) некогаш

21. Која е Вашата порака за училиштето?

---

---

---

22 Која е Вашата порака за стручњаците за учениците со тешкотии во учењето?

---

---

---

# ПРАШАЛНИК

*Почитуван ученику!*

Со овој прашалник сакаме да ја провериме состојбата во практиката, да се запознаеме со проблемите на учениците со тешкотии во учењето.

За нас е многу важно што мислат учениците за себе. Ние сакаме да знаеме колку ти си задоволни со помошта која ја примаш од твоето училиште или од родителите.

Прашалникот е анонимен.

Те молиме биди искрен во твоите одговори.

Прашалникот ќе биде употребен исклучиво за научни цели.

Среќни сме што сме во можност да работиме со тебе.

Ти благодариме за соработката и твојот труд!

## I. Општи информации.

1. Пол: \_\_\_\_\_

2. Кое одделение го посетуваш?

- а) петто
- б) шесто
- в) седмо
- г) осмо

3. Дали некогаш си го повторил одделението?

Заокружи го одговорот (кое одделение и колкупати).

- а) еднаш                    - 1 2 3 4 5 6 7 8
- б) двапати : првпат - 1 2 3 4 5 6 7 8  
                                  вторпат - 1 2 3 4 5 6 7 8
- в) никогаш

4. По кои предмети имаш потешкотии во учењето? Можеш да дадеш повеќе одговори.

- а) Мајчин јазик
- б) Математика
- в) Странски јазик
- г) Биологија
- д) Географја
- ѓ) Историја
- е) Хемија
- ж) Физика

5. Кој открил дека имаш проблеми во учењето?

- а) сам/а
- б) наставникот
- в) стручни соработници
- г) мајка ми
- д) татко ми

6. Прикажи го твојот проблем во учењето. Можеш да заокружиш повеќе одговори.

- а) за разбирање на материјалот ми е потребно повеќе време
- б) имам проблеми во тешките задачи кои бараат логично размислување
- в) имам лоши и добри денови
- г) бавно се прилагодувам на промените
- д) имам големи проблеми во учењето
- ѓ) имам големи проблеми во читањето
- е) имам големи проблеми во пишувањето
- ж) имам големи проблеми во математичките операции.
- з) во училиштето често сум загрижен/а и несигурен/на
- с) се плашам
- ј) на знам како да учам

7. Колку долго имаш потешкотии во учењето?

- а) од прво одделение
- б) од петто одделение
- в) отпорано

8. Зошто имаш тешкотии во учењето? Можеш да дадеш повеќе одговори.

- а) Не можам да учам, немам работни навики
- б) не ги разбираам логичните задачи
- в) имам тешкотии во читањето
- г) имам тешкотии во пишувањето
- д) имам тешкотии во пресметувањето
- ѓ) имам емоционални проблеми
- е) се плашам од неуспех, се чувствувам беспомошен/на
- ж) немам волја и интерес
- з) родителите имаат премалку време за мене
- с) моите родители не знаат како да ми помогнат
- и) наставникот ме мрази
- ј) не се чувствувам добро во училницата

9. Дали во твојот дом се загрижени поради твоето однесување?

- а) често
- б) некогаш
- в) никогаш

10. Дали сакаш твоите родители да ти помогнат?

- а) често
- б) некогаш
- в) никогаш

11. Дали твоите родители знаат да ти помогнат ?

- а) често
- б) некогаш
- в) никогаш

12. Кој ти помага во следните ситуации? За секој проблем одбери еден или повеќе одговори.

Тешкотии во учењето	Сам	Родителите	Наставникот	Дефектологот, педагогот, психологот
а) не можам да учам, немам работни навики				
б) не ги разбираам логичните задачи				
в) при тешкотии во читањето				
г) при тешкотии во пишувањето				
д) при тешкотии во пресметувањето				
ѓ) кога имам емоционални проблеми				
е) кога се плашам од неуспех, имам чувство на немоќ				
ж) кога немам волја и интерес				
з) родителите имаат премалку време за мене				
с) моите родители не знаат како да ми помогнат				
и) наставникот ме мрази				
ј) не се чувствувам добро во училиницата				

13. Кој од наведените најмногу ти помага?

- а) наставникот кај кого што имам проблеми
- б) одделенскиот раководител
- в) братот, сестрата
- г) стручни соработници
- д) пријателите
- ѓ) родителите
- е) волонтерите



14. Дали сакаш да посетуваш дополнителна настава?

- а) да
- б) не
- с) не знам

15. Ако не сакаш да посетуваш дополнителна настава, зошто не сакаш?

- а) затоа што треба да одам или порано или подоцна
- б) не го разбираам наставникот кој ја води дополнителната настава
- в) инструкциите се досадни
- г) во дополнителната настава има многу ученици
- д) нè нарекуваат повторувачи

16. Дали некогаш си побарал/а помош од следните лица?

	Често	Некогаш	Никогаш
а) одделенскиот раководител			
б) стручните соработници			
в) твојата мајка			
г) твојот татко			
д) наставникот кај кого што имаш проблеми			
ѓ) пријателот			

17. Наведи во кои подрачја или предмети си добар и успешен? Можеш да одбереш повеќе одговори.

- а) добро се изразувам усмено
- б) креативен сум
- в) добар сум во техничките задачи
- г) снаодлив сум за секојдневните работи
- д) добар сум во ликовната секција
- ѓ) добар сум во музиката
- е) добар сум во спортот
- ж) ги сакам растенијата и животните
- з) лесно учам напамет

18. Која е твојата порака за училиштето?

---

19. Која е твојата порака за стручњаците за ученици со тешкотии во учењето?

---

# **PYETËSOR**

*Të nderuar arsimtarë, defektolog, pedagog dhe psikolog!*

Me këtë pyetësor dëshirojmë të vërtetojmë gjendjen në praktikë, të problemeve të nxënësve me vështirësi në mësim si dhe propozimet e mira për mësim

Pyetësoni është anonim.

Pyetësoni do të përdoret vetëm se për qëllime shkencore.

Jemi të nderuar se kemi mundësi të punojmë me Ju.

**Ju faleminderit për bashkëpunim.**

## I. Informatat e përgjithshme

1. Shkolla : \_\_\_\_\_
2. Gjinia \_\_\_\_\_
3. Lloji i arsimimit: \_\_\_\_\_
4. Punoni si:
  - a) Kujdestarë klase \_\_\_\_\_
  - b) Arsimitar i lëndës : \_\_\_\_\_
  - c) pedagog, defektolog, psikolog \_\_\_\_\_
5. Sa gjatë punoni në arsim ?
  - a) 0 deri 5 vjet
  - b) 6 deri 15 vjet
  - c) 16 deri 25 vjet
  - ç) më tepër se 25 vjet

## II. Definicioni për nxënësit me vështirësi në mësim

6. Cilët nxënës janë nxënës me vështirësi në mësim? *Mundeni të zgjedhni më tepër përgjigje.*

- a) nxënësit të cilët nuk i përmbushin standardet minimale të njohurive (përsëritësit, nxënësit me nota të dobëta)
- b) nxënësit që menzi i plotëson standardet minimale të njohurive
- c) nxënësit që arsimimi i tyre është më i ulët se aftësitë e nxënësve të tjerë

7. Cilët nga këto grupe të nxënësve, sipas Juve janë nxënës me vështirësi në mësim? *Për çdo pohim, zgjedhni një nga përgjigjet e mundshme (rretho)*

Nxënësit që kanë më tepër vështirësi në mësim në krahasim me moshatarët e tyre	Po	Jo
a) Ngecja e përgjithshme në zhvillimin intelektual	po	jo
b) Mungesa konkrete në disa lëmenj të mësimin (grafomotorika, leximi, shkrimi, matematika)	po	Jo
c) Problemet emocionale (frika nga mosuksesi, depresioni, pamundësia)	po	jo
ç) Mungesa e shprehive të punës për mësim.	po	Jo
d) sjella hiperaktive	po	jo

### III. Vlersimi në klasë i nxënësve me vështirësi në mësim

8. Sa është mesatarja e nxënësve me vështirësi në mësim në klasë

- a) nuk ka
- b) 1 - 2
- c) 3 - 5
- ç) 6 e më shumë

9. Në cilën klasë të shkollës fillore rritet numri i nxënësve me vështirësi në mësim \_\_\_\_\_

10. Kategorizoni ose ndani sipas llojit tri lëndë, ku nxënësit kanë probleme në mësim.

Kategorizoni prej 1 deri ne 3 në frekuenca. Numri 1 do të thot më shumë probleme .

Grupi i lëndëve	Frekuencat
a) Gjuha amtare	1 2 3
b) Matematiaka	1 2 3
c) Gjuha e huaj	1 2 3
ç) Informatika	1 2 3
d) Kultura qytetare, historia, gjeografia	1 2 3
Dh) Biologjia kimija, fizika	1 2 3
e) Arsim teknik	1 2 3
ë) Arsim figurative	1 2 3
f) Arsim muzikor	1 2 3
g) Arsim fizik dhe shëndetësor	1 2 3

### IV. Identifikimi i nxënësve me vështirësi në mësim

11. Kush i identifikon në shkollën e juaj nxënësit me vështirësi në mësim?

Për çdo pohim zgjedhne një pohim të mundshëm.

	Çdoherë	Shpesh	Ndonjëherë	Asnjëherë
a) udhëheqësia e shkollës				
b) arsimtari lëndor				
c) kujdestari I klasës				
ç) pedagogu				
d) psikologu				
Dh) defektologu				
e) prindërit				
ë) kërkon ndihmë nxënësi				

12. Sa kërkojnë nxënësit nga Ju që ti ndihmoni drejtëpërdrejtë kur kanë probleme në mësim?

- a) shpesh
- b) ndonjëherë
- c) asnjëherë

13. Sa kërkojnë prindërit nga Ju që ti ndihmoni kur kanë vështirësi me fëmijët e tyre në mësim?

- a) shpesh
- b) ndonjëherë
- c) asnjëherë

14. Sipas këtyre shenjave dhe kriteriumeve ju mund të zgjedhni deri në pesë përgjigje për të cilët mendoni se i përgjigjen treguesve për nxënësit me vështirësi në mësim.

- a) materialin arsimor e përvetësojnë më ngadal në krahasim me moshatarët e tyre
- b) kanë vështirësi në detyrat që kërkojnë mendime logjike.
- c) përqendrim të herpashershëm
- ç) është i ngadalshëm edhe kur i ndërron aktivitetet
- d) kanë më tepër vështirësi në lexim, shkrim dhe llogaritje
- dh) ndjehet i brengosur dhe dyshimt
- e) tregon një aversion të theksuar ndaj obligimeve shkollore
- ë) tregon shenja të pamundësisë
- f) pengon në mësim dhe nuk është në suaza të rregullave të sjelljes
- g) nuk ka shprehi të punës
- h) pak e kupton gjuhën e instruksioneve
- i) gjatë mungon nga mësimi (sëmundje, udhëtim)
- j) e përsërit klasën

15. Tregoni cilin grup të nxënësve me vështirësi në mësim më së shpejti mund ta identifikoni? *Për secilin grup zgjedhne një nga përgjigjet e mundshme.*

Nxënësit që kanë probleme të theksuara në	Shpejt	Mesatarisht shpejt	Ngadal, me kalimin e kohës
a) ngecja e përgjithshme e zhvillimit intelektual			
b) mungesa konkrete në disa lëmenj të mësimi (leximi, shkrimi, matematika)			
c) problemet emocionale			
ç) mungesa e shprehive të punës			
d) mungesa e motivimit për punë në shkollë			
Dh) kuptimi i dobët i gjuhës			
e) hiperaktiviteti			
ë) problemet sociale			

16. Cilin grup të nxënësve me vështirësi në mësim e bën të vështirë në punë te numri më i madh i arsimtarëve. Kategorizoni prej 1 deri ne 3 në frekuenca. Numri 1 do të thotë më shumë vështirësi .

Nxënësit që kanë më tepër vështirësi në mësim në krahasim me moshatarët e tyre	Frekuenca
a) ngecja e përgjithshme e zhvillimit intelektual	1 2 3
b) mungesa konkrete në disa lëmenj të mësimin (leximi, shkrimi, matematika)	1 2 3
c) problemet emocionale	1 2 3
ç) mungesa e shprehive të punës	1 2 3
d) mungesa e motivimit për punë në shkollë	1 2 3
Dh) kuptimi i dobët i gjuhës	1 2 3
e) hiperaktiviteti	1 2 3
ë) problemet sociale	1 2 3

17. A jeni të kënaqur me mënyrën se si identifikohen nxënësit me nevoja të veçanta në shkollën tuaj?

- a) plotësisht
- b) pjesërisht
- c) nuk jam i kënaqur

18. Çka mendoni kur është koha më e mirë për zbulimin e nxënësve me vështirësi në mësim?

Nxënësit që kanë më tepër vështirësi në mësim në krahasim me moshatarët e tyre	Në procedurë gjatë regjistrimit në klasë të parë	Në fillim të shkollës (1-2 klasë)	3- 4 klasë	Në kalim nga mësimi klasor në mësimin lëndor
a) ngecja e përgjithshme e zhvillimit intelektual				
b) mungesa konkrete në disa lëmenj të mësimin (leximi, shkrimi, matematika)				
c) problemet emocionale				
ç) mungesa e shprehive të punës				
d) mungesa e motivimit për punë në shkollë				
dh) kuptimi i dobët i gjuhës				
e) hiperaktiviteti				
ë) problemet sociale				

## V. Mediumet, koordinimi, bashkëpunimi

19. Kush janë të përfshirë në dhënien e ndihmës nxënësve me vëshërsi në mësim?

	Gati çdo herë	Shpesh	Ndonjëherë	Anjëherë
a) arsimtarët				
b) pedagogët				
c) psikologët				
ç) defektologët				
d) vullnetarët				
dh) prindërit				

20. Si është bashkëpunimi me prindërit e nxënësve me vështirësi në mësim?

- a) i mjaftueshëm
- b) i mirë
- c) shumë mirë

21. Si vepron në rastet kur prindërit nuk janë të motivuar për bashkëpunim?

	Shpesh	Ndonjëherë	Asnjëherë
a) fokusohemi direkt në punë me nxënësit			
b) tentojmë që në lloje të ndryshme t'i afrojmë prindërit			
c) prindërit dhe nxënësit dërgohen në shërbimet përgjegjëse			
ç) konsultohemi me kolegët dhe bashkëpunorët profesional			
d) e suspendojmë nihmën sepse pa bashkëpunim nuk ka sukses			

22. Për nxënësit me vështirësi në mësim rëndësi të madhe ka bashkëpunimi me institucionet e tjera të jashtme. (Qendrat këshilluese, qendrat për ndihmë sociale, institucionet shëndetësore

Cila prej grupeve të nxënësve më poshtë merr ndihmë më të madhe ?

a) Ngecja e përgjithshme e zhvillimit intelektual
b) mungesa konkrete në disa lëmenj të mësimi (leximi, shkrimi, matematika
c) problemet emocionale
ç) mungesa e shprehive të punës
d) mungesa e motivimit për punë në shkollë
dh) kuptimi i dobët i gjuhës
e) hiperaktiviteti
ë) problemet sociale

23. Sa jeni të kënaqur me bashkëpunimin që keni me institucionet e tjera

*Për çdo institucion zgjedhne një përgjigje*

Institucionet e jashtme	Shumë të kënaqur	Mestarisht Bashkëpunimi mund të jetë më i madh	Nuk jam i kënaqur	Nuk kam përvojë
a) qendra këshilluese për fëmijë dhe prindër				
b) qendra për punë sociale				
c) institucionet shëndetësore				
ç) organizatat joqeveritare				
d) shkollat e tjera				
dh) komuna				
e) ministria për arsim				

24. Nëse nuk jeni të kënaqur sqarone shkurtimisht

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

25. A ka shkolla juaj projekt për ndihmë individuale për nxënësit me vështirësi në mësim?

a) po \_\_\_\_\_

b) jo

26. Kush është kordinator i rrjetit për ndihmë të fëmijëve me nevoja të veçanta ?

\_\_\_\_\_

## VI. Format e bashkëpunimin me nxënësit me vështirësi në mësim

### A) Mësimi

27. Sa shkolla e juaj ju ndihmon nxënësve me vështirësi në mësim ? *Për çdo pohim*

*zgjedhnje një përgjigje*

	Çdo herë	Shpesh	Ndonjëherë	Asnjëherë
a) arsimtari e përshtatë mesimin dhe metodat mësimore				
b) arsimtari i përshtatë metodat mësimore për vlersim				
c) arsimtari e përshtatë materialin				
ç) në mësimin e rregulltë na ndihmon defektologu, psikologu, pedagogu				



28. Në shkollën e juaj a organizohet mësim plotësues.

a) po

b) jo

29. Si dhe kush i identifikon nxënësit për mësim plotësues. *Për çdo pohim zgjedhne një përgjigje*

	Çdo herë	Shpesh	Ndonjëherë	Asnjëherë
a) arsimtarët				
b) arsimtari ne bazë të mospërmbushjeve të obligimeve në mësim				
c) arsimtari për shkak të mungesës në mësim				
ç) arsimtari për shkak të notave negative				
d) kolegjiimi i arsimtarëve				

30. Si i thirrni nxënësit për mësim plotësues? *Për çdo pohim zgjedhne një përgjigje*

	Çdo herë	Shpesh	Ndonjëherë	Asnjëherë
a) gojarisht i thirur nga kujdestari				
b) arsimtari i cili e realizon mësimin plotësues				
c) prindërit e tij dhe nxënësit				

31. A realizon shkolla e juaj evaluim për mësimin plotësues?

a) po

b) jo

## PËRGJIGJE DUHET TË JAPIN VETËM BASHKËPUNTORËT PROFESSIONAL

32. Shkurtimisht na sqaroni cilët prej metodave të përgjithsme i përdorni gjatë punës me nxënësit me vështirësi në mësim:

---

---

33. Sa orë ne javë punoni direkt me nxënësit me vështirësi në mësim?

- a) punë individuale me nxënësit me vështirësi në mësim \_\_\_\_\_ orë  
b) punë në gupe të vogla me nxënësit me vështirësi në mësim \_\_\_\_\_ orë me  
c) punë në grupe të përziera me nxënësit me vështirësi në mësim \_\_\_\_\_ orë

34 Sa jeni të kënaqur me arsimtarët me punën që e zhvillojnë me nxënësit me vështirësi në mësim? Vlersone punën e tyre.

- a) shumë jam i kënaqur  
b) I kënaqur  
b) nuk jam i kënaqur

### B. Bashkësia inkluzive

35. Si t'i përfshijmë ne nxënësit me vështirësi në mësim në jetën e përditshme në bashkësi?

	Çdo herë	Shpesh	Ndonjëherë	Asnjëherë
a) ti përkrahim në klasë dhe ti motivojmë				
b) theksoni tjetër:				

36. Cilin e llogaritni si përgjegjës për pranimin në shkollë të nxënësve me vështirësi në mësim ?

a) vet nxënësin		
b) prindi I nxënësit		
c) arsimtari		
ç) kujdestari i klasës		
d) bashkëpunorët profesional		

## VII. Vlersimi i efikasitetit dhe efekti i formave të llojlojshme në punë

37. Si e vlersoni suksesin e shkollës së Juaj në tejkalimin e problemeve të grupeve të ndryshme të nxënësve me vështirësi në mësim?

	Shumë të suksesshme	Me sukses	Jo të suksesshme
a) Ngecja e përgjithshme e zhvillimit intelektual			
b) mungesa konkrete në disa lëmenj të mësimit (leximi, shkrimi, matematika)			
c) problemet emocionale			
ç) mungesa e shprehive të punës			
d) mungesa e motivimit për punë në shkollë			
Dh) kuptimi i dobët i gjuhës			
e) hiperaktiviteti			
ë) problemet sociale			

## VIII. Pengesat dhe kushtet për punë të suksesshme me nxënësit me nevoja të veçanta

38. Çka mendoni a jeni të aftësuar profesionalisht që të punoni me nxënës me vështirësi në mësim ?

Nxënës me vështirësi në mësim në krahasim me moshatarët e tyre	Unë jam mirë profesionalisht i trajnuar	Duhet në mënyrë plotësuese të trajnohem
a) ngecja e përgjithshme e zhvillimit intelektual		
b) mungesa konkrete në disa lëmenj të mësimit (leximi, shkrimi, matematika)		
c) problemet emocionale		
ç) mungesa e shprehive të punës		
d) mungesa e motivimit për punë në shkollë		
dh) kuptimi i dobët i gjuhës		
e) hiperaktiviteti		
ë) problemet sociale		

# **PYETSOR**

*Të nderuar prind!*

Me këtë pyetësor dëshirojmë të vërtetojmë gjendjen në praktikë, të problemeve të nxënësve me vështirësi në mësim si dhe propozimet e mira për mësim.

Pyetësi është anonim.

Ju lutemi që jeni objektiv në përgjigje.

Pyetësi do të përdoret vetëm se për qëllime shkencore.

Jemi të nderuar se kemi mundësi të punojmë me Ju.

**Ju faleminderit për bashkëpunim.**

## I. Informatat e përgjithshme

1. Gjinia \_\_\_\_\_
2. Shkollën fillore jo të kryer
  - a) arsimin fillor
  - b) shkollën e mesme
  - c) arsimin sipëror
3. Cilën klasë e vijon fëmija i juaj?
  - a) pestë
  - b) gjashtë
  - c) shtatë
  - d) tetë

4. A ka përsëritur ndonjëherë klasën fëmija i juaj?

*Rrethone përgjigjen*

- a) një herë - 1 2 3 4 5 6 7 8
- b) dy herë: Herën e parë - 1 2 3 4 5 6 7 8  
Herën e dytë - 1 2 3 4 5 6 7 8
- c) asnjëherë

5. Në cilët lëndë fëmija i Juaj ka vështirësi në mësim?

*Ju mund të rrethoni më tepër përgjigje.*

- a) Gjuhë shqipe
- b) Matematikë
- c) Gjuhë të huaj
- ç) Biologji
- d) Gjeografi
- dh) Histori
- e) Kimi
- ë) Fizikë
- f) theksoni tjera \_\_\_\_\_

6. Kush e zbuloi fëmijën e juaj se ka vështirësi në mësim?

- a) ju personalisht
  - b) arsimtari
  - c) pedagogu, defektologu, psikolog
  - ç) nëna
  - d) babai
  - dh) theksoni tjera :
- 

7. Si e vërejtët se fëmija i Juaj ka vështirësi në mësim? *Mund të zgjedhni më tepër përgjigje.*

- a) në bazë të notave negative
- b) më kanë ftuar në shkollë(kujdestari i klasës, bashkëpunatori profesional).
- c) fëmija vet më tregoi dhe mu lut që ti ndohmoj
- ç) shokët e fëmijës
- d) e vërejta në shtëpi se nuk mësonte
- dh) theksoni të tjera:\_\_\_\_\_

8. Tregoni problemin në mësim të fëmijës suaj. *Mund të rethoni më tepër përgjigje*

- a) Për ta kuptuar materialin i duhet më tepr kohë
- b) ka probleme në detyrat e rënda që kërkojnë mendim logjik
- c) ka ditë të mi dhe të këqija
- ç) ngadal i përshtatet ndryshimeve
- d) ka probleme të mëdha në mësim
- dh) ka probleme të mëdha në lexim
- e) ka probleme të mëdha në shkrim
- ë) ka probleme të mëdha në matematikë
- f) në shkollë shpesh është i brengosur dhe jo i sigurt
- g) frigohet
- gj) ndjehet i depresionuar
- h) nuk din se si të mëson
- i) theksoni të tjera \_\_\_\_\_

9. Sa kohë të gjatë fëmija i Juaj ka vështirësi në mësim

- a) nga klasa e parë
  - b) nga klasa e pestë
  - c) më herët
  - ç) theksoni tjetër
-

10. Pse fëmija i juaj ka vështirësi në mësim. *Mund të rrethoni më tepër përgjigje.*
- a) nuk mundet të mësoj, nuk shprehi pune
  - b) nuk mundet ti kuptoj pyetjet që kërkojnë logjikë
  - c) për shkak të vështirësi në lexim
  - ç) për shkak vështirësi në shkrim
  - d) për shkak vështirësi në matematikë
  - dh) për shkak të problemeve emocionale
  - e) frikë nga mosuksesi
  - ë) nuk ka vullnet dhe interes
  - f) nuk kemi mjaft kohë që ti ndihmojmë
  - g) për shkak se arsimtari e urren
  - gj) nuk ndjehet mirë në klasë

11. A jeni të brengosur në shtëpinë tuaj për shkak të sjelljes së fëmijës së juaj ?
- a) shpesh
  - b) ndonjëherë
  - c) asnjëherë

12. A i ndihmoni ju personalisht?
- a) shpesh
  - b) ndonjëherë
  - c) asnjëherë

13. Kush i ndihmon fëmijës Juaj në situatat në vijim? *Për çdo problem zgjedhni një ose më tepër përgjigje*

Vështirësi në mësim	Unë personalisht	Institucionet shëndetësore	Arsimtari	Defektologu Pedagogu Psikologu
A) Nuk mund të mësoj, nuk shprehi punë				
b) nuk mund ti kuptoj vendimet logjike				
c) për shkak të vështirësi në lexim				
ç) për shkak të vështirësi në shkrim				
d) për shkak të vështirësi në matematikë				
Dh) për shkak të problmeve emocionale				
e) për shkak(të frikës së tij për mosukses, depresionit gjendjen e pamundësisë)				
ë) nuk ka interes dhe vullnet				

14. Kush i ndihmon më së tepërmi?
- a) arsimtari ku ka më shumë probleme
  - b) kujdestari i klasës
  - c) motra dhe vëllau
  - ç) defektologu, pedagogu, psikologu
  - d) shokët
  - dh) ne prindërit
  - e) vullnetarët

15. A dëshiron fëmija i Juaj të vijoj mësim plotësues?
- a) po
  - b) jo
  - c) nuk e di

16. Nëse nuk dëshiron të vijoj mësim pëotësues. Pse ?
- a) për shkak se duhet të shkoj ose më herët ose më vonë
  - b) nuk e kupton arsimtarin që e mban mësimin plotësues
  - c) instruksionet janë të mërzitshme
  - ç) në mësimin plotësues ka shumë nxënës
  - d) e thërrasin përsëritës

17. A keni kërkuar personalisht ndonjëherë ndihmë nga këta persona?

	Shpesh	Ndonjëherë	Asnjëherë
a) kujdestari i klasës			
b) pedagogut, defektologut, psikologut			
c) nëna			
ç) babai			
d) arsimtari tek i cili ka probleme			
dh) shokët			

18. Theksoni se në cilët lëmijë dhe lëndë fëmija i Juaj është i suksesshëm? *Mund të zgjedhni më tepër përgjigje.*

- a) shprehet me shkrim
- b) është kreativ
- c) ai është i mirë në detyrat teknike
- ç) i gjindshëm në punët e përditshme
- d) i mirë në seksionin e artit
- dh) i mirë në muzikë
- e) i mirë në sport
- ë) i don bimët dhe gjallesat
- f) i mirë mësim mekanik (përmendësh)
- g) theksoni tjera : \_\_\_\_\_



19. Sipas Juve, shkolla a i jep rëndësi „anëve të forta,, të fëmijës Juaj? *Zgjedhne një nga përgjijet e mundsme.*

- a) për „fushat e forta" fiton mirënjohje
  - b) për anët e tij të "fortë" arsimtari më lehtë dhe në mënyrë më efikase e përfshin në punën e shkollës
  - c) nuk i kushton vëmendje "anëve të forta"
  - ç) shkolla nuk është në vetëdije për anët e tij të forta
  - d) shkolla i kushton vëmendje vetëm se anëve të tij të dobëta
- 
- 

20. A e ngarkoni me obligime të përditshme ?

- a) po
- b) jo
- c) ndonjëherë

21. Cili është mesazhi i juaj për shkollën

---

---

---

---

22. Cili është mesazhi i juaj për profesionistët për nxënësit me vështirësi në mësim

---

---

---

# **PYETËSOR**

*Të nderuar nxënës!*

Me këtë pyetësor dëshirojmë të vërtetojmë gjendjen në praktikë, të problemeve të nxënësve me vështirësi në mësim.

Për neve është shumë me rëndësi çka mendojnë nxënësit për vete. Ne jemi të interesuar, për atë se sa jeni të kënaqur me ndihmën që ju jep shkolla dhe prindërit e juaj.

Pyetësori është anonim.

Ju lutemi që të jeni objektiv në përgjigje.

Pyetësori do të përdoret vetëm se për qëllime shkencore.

Jemi të nderuar se kemi mundësi të punojmë me Ju.

**Ju faleminderit për bashkëpunim.**

## I. Informatat e përgjithshme

1. Gjinia \_\_\_\_\_

2. Cilën klasë e vijoni?

- a) pestë
- b) gjashtë
- c) shtatë
- ç) tetë

3. A keni përsëritur ndonjëherë klasën?

*Rrethone përgjigjen*

- a) një herë - 1 2 3 4 5 6 7 8
- b) dy herë: Herën e parë - 1 2 3 4 5 6 7 8  
Herën e dytë - 1 2 3 4 5 6 7 8
- c) asnjëherë

4. Në cilët lëndë keni vështirësi në mësim?

*Ju mund të rrethoni më tepër përgjigje.*

- a) Gjuhë shqipe
- b) Matematikë
- c) Gjuhë të huaj
- ç) Biologji
- d) Gjeografi
- dh) Histori
- e) Kimi
- ë) Fizikë

5. Kush ju zbuloi se keni probleme në mësim?

- a) ju personalisht
- b) arsimtari
- c) pedagogu, defektologu , psikologu
- ç) nëna
- d) babai

6. Tregone problemin e juaj në mësim . *Mund të rethoni më tepër përgjigje*

- a) për ta kuptuar materijalin më duhet më tepër kohë
- b) kam probleme në detyrat e rënda që kërkojnë mendim logjik
- c) kam ditë të mira dhe të këqija
- ç) ngadal i përshtatem ndryshimeve
- d) kam probleme të mëdha në mësim
- dh) kam probleme të mëdha në lexim
- e) kam probleme të mëdha në shkrim
- ë) kam probleme të mëdha në matematikë
- f) në shkollë shpesh jam i brengosur dhe jo i sigurt
- g) frigohem
- gj) ndjehem i depresionuar
- h) nuk di se si të mësoj

7. Sa kohë të gjatë keni vështirësi në mësim

- a) nga klasa e parë
- b) nga klasa e pestë
- c) më herët

8. Pse keni vështirësi në mësim? *Mund të rrethoni më tepër përgjigje.*

- a) nuk mundem të mësoj, nuk kam shprehur punë
- b) nuk mundem ti kuptoj pyetjet që kërkojnë logjikë
- c) për shkak të vështirësive në lexim
- ç) për shkak të vështirësive në shkrim
- d) për shkak të vështirësive në matematikë
- dh) për shkak të problemeve emocionale
- e) për shkak (frikë nga mosuksesi, depresioni, ndjenja e pamundësisë)
- ë) nuk kam vullnet dhe interes
- f) në shtëpi kemi kushte të vështira
- g) për shkak se arsimtari më urren
- gj) nuk ndjehem mirë në klasë

9. A janë të brengosur në shtëpinë tuaj për shkak të sjelljes së juaj ?

- a) shpesh
- b) ndonjëherë
- c) asnjëherë

10. A dëshironi që prindërit e Juaj tju ndihmojnë?

- a) shpesh
- b) ndonjëherë
- c) asnjëherë

11. A dinë prindërit e Juaj të ju ndihmojnë ?

- a) shpesh
- b) ndonjëherë
- c) asnjëherë

12. Kush ju ndihmon në situatat në vijim? *Për çdo problem zgjedhni një ose më tepër përgjigje*

Vështirësi në mësim	Unë personalisht	Institucionet shëndetësore	Arsimtari	Defektologu Pedagogu Psikologu
a) Nuk mund të mësoj, nuk kam shprehur punë				
b) nuk mund t'i kuptoj vendimet logjike				
c) për shkak të vështirësive në lexim				
ç) për shkak të vështirësive në shkrim				
d) për shkak të vështirësi në matematikë				
dh) për shkak të problemeve emocionale				
e) për shkak (të frikës për mosukses, depresionit gjendjen e pamundësisë)				
ë) nuk kam interes dhe vullnet				
f) prindërit nuk kanë kohë të mjaftueshme që të më ndihmojnë				
g) prindërit nuk dinë që të më ndihmojnë				
gj) për shkak se arsimtari më urren				
h) nuk ndjehem mirë në klasë				

13. Kush ju ndihmon më së tepërmi?

- a) arsimtari ku kam më shumë probleme
- b) kujdestari i klasës
- c) motra dhe vëllau
- ç) defektologu, pedagogu, psikologu
- d) shokët
- dh) prindërit
- e) vullnetarët

14. A dëshironi të vijoni mësim plotësues?

- a) po
- b) jo
- c) nuk e di

15. Nëse nuk dëshironi të vijoni mësimin plotësues. Pse ?

- a) për shkak se duhet të shkoj ose më herët ose më vonë
- b) nuk e kupton arsimtarin që e mban mësimin plotësues
- c) instruksionet janë të mërzitshme
- ç) në mësimin plotësues ka shumë nxënës
- d) e thërrasin përsëritës

16. A keni kërkuar personalisht ndonjëherë ndihmë nga këta persona?

	Shpesh	Ndonjëherë	Asnjëherë
a) kujdestari i klasës			
b) pedagogut, defektologut, psikologut			
c) nëna			
ç) babai			
d) arsimtari tek i cili keni probleme			
Dh) shokët			

17. Theksoni se në cilët lëmijë dhe lëndë jeni të suksesshëm ? *Mund të zgjedhni më tepër përgjigje.*

- a) shprehem me gojë
- b) unë jam kreativ
- c) unë jam i mirë në detyrat teknike
- ç) unë jam i gjindshëm në punët e përditshme
- d) unë jam i mirë në seksionin e artit
- dh) unë jam i mië në muzikë
- e) unë jam i mirë në sport
- ë) i dua bimët dhe gjallesat
- f) unë jam i mirë në mësim mekanik (përmendësh)

18. Cili është mesazhi i juaj për shkollën

---

---

19. Cili është mesazhi i juaj për profesionistët për nxënësit me vështirësi në mësim

---

---

---