

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



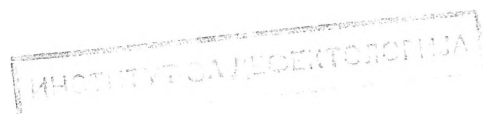
**ЕФИКАСНОСТА ПРИ ЧИТАЊЕТО НА ГЛАС И ВО СЕБЕ КАЈ ДЕЦАТА СО
ОШТЕТЕН СЛУХ**
-магистерски труд-

Ментор:
Проф. д-р Зора Јачова

Кандидат:
Ангела Чингоска

2013 година
СКОПЈЕ

МКБ 3085



“...Оние кои се вљубуваат во практиката без науката, се како морнар кој се качува на брод без кормило и компас и никогаш неможе да биде сигурен каде оди...”

Leonardo da Vinci

Голема благодарност до мојата менторка проф. др. Зора Јачова за подарениот компас во потрагата по успехот и во изработката на овај магистерски труд. Неизмерна благодарност до моето семејство и моите пријатели, кои безусловно ме подржуваа цело ова време и секако на крај голема благодарност до Институтот за дефектологија за прекрасните години исполнети со соработка, професионализам и пријателство.

Содржина:

Апстракт.....	4
Abstrakt.....	5
ВОВЕД.....	6
I ТЕОРЕТСКИ ОСНОВИ.....	8
1. Дефинирање на поимот читање.....	8
1.1 Читање со разбирање.....	11
2. Физиолошки и невропсихолошки основи на читањето.....	14
2.1 Физиолошки основи на читањето.....	14
2.2 Невропсихолошки основи на читањето.....	19
3. Процесот на читање кај слушната популација.....	23
4. Процесот на читање кај децата со оштетен слух	29
4.1 Карактеристики кај лицата со оштетен слух.....	29
4.2 Процес на читање.....	31
5. Видови читање.....	42
5.1 Читање на глас.....	42
5.2 Читање во себе.....	43
6. Релевантни истражувања.....	46
II МЕТОДОЛОГИЈА НА ИСТРАЖУВАЊЕ.....	50
1. Предмет на истражување.....	50
2. Цел на истражување.....	50
3. Задачи на истражувањето.....	50
4. Хипотези.....	51
5. Варијабли.....	52
6. Примерок на истражувањето.....	52
7. Место и време на истражувањето.....	52
8. Истражувачки методи, техники и инструменти.....	53
9. Статистичка обработка на податоци.....	56
III АНАЛИЗА НА РЕЗУЛТАТИТЕ ОД ИСТРАЖУВАЊЕТО.....	57
1. Резултати.....	57

<i>1.1. Опис на примерокот.....</i>	<i>58</i>
<i>1.2. Анализа на резултатите според хипотезите.....</i>	<i>65</i>
2. Верификација на хипотези.....	91
3. Дискусија.....	95
4. Заклучок.....	101
5. Препораки.....	103
IV КОРИСТЕНА ЛИТЕРАТУРА.....	104
V ПРИЛОЗИ	

АПСТРАКТ

Процесот на читање претставува декодирање на пишаниот говор, но пред сè разбирање на пораката што се пренесува. Постојат повеќе видови читање, меѓу кои се читањето на глас и читањето во себе.

Основната интенција на овој труд е да се презентираат и да се утврдат разликите во разбирањето и брзината (ефикасноста) при читањето на глас и во себе кај децата со оштетен слух. Истражувањето е спроведено врз 31 ученик со оштетен слух, при што испитувањето се изведуваше индивидуално со секој ученик преку тестирање и непосредно испитување.

Резултатите добиени од истражувањето покажаа дека не постои разлика во однос на ефикасноста при читање на глас и во себе кај децата со оштетен слух. Односно, кај децата со оштетен слух влијаат артикулациските движења, при што во нивната свест се предизвикуваат идентични поими и при читање на глас и при визуелно перципирање на графемите (читање во себе).

Клучни зборови: ефикасност на читање, читање на глас, читање во себе, деца со оштетен слух.

ABSTRAKT

The process of reading is decoding of the written speech, primarily understanding the message that is being passed. There are many types of reading, including aloud and silent reading.

The prime aim of this article is to represent and determine the differences of understanding and speed (efficiency) of aloud and silent reading for hearing impaired children. The research was conducted on 31 students whereupon the test was performed individually with each student through direct examination and testing.

The results showed that there is no difference in terms of efficiency in aloud and silent reading for hearing impaired children. Actually, the articulations have an influence on the hearing impaired children whereupon identical concepts are created in the child's consciousness during reading aloud and visual perception of the graphemes (silent reading).

Keywords: Efficiency of reading, reading aloud, silent reading and hearing impaired children.

ВОВЕД

Погледнувајќи го овој лист испишан со букви - почнуваме да го читаме, сакаме да разбереме што ни кажува, многу пати помислувајќи дека токму тоа - читањето претставува вештина која се учи еднаш, во првите години од нашето образование. Но дали навистина читањето е само основна вештина или претставува сложен процес кој бара посветеност, работа и внимание?

Има многу одговори на ова прашање, кои го објаснуваат процесот на читање и пред сè ја истакнуваат неговата важност за развојот на децата и за нивното образование.

Читањето претставува основа на учењето кај секое дете, а истовремено ги поттикнува и специфичните функции на мозокот, кои се важни за понатамошното учење во животот. Тоа е сложена вештина која бара координација на голем број меѓусебно поврзани извори на информации (Anderson et al., 1985).¹

Читањето, како пишана форма на говорот, на човекот му го отвора патот кон постигнување знаења и проширување на духовниот хоризонт кон сè пошироки можности за комуникација со другите луѓе.²

Постојат повеќе видови читање, но ние ќе ставиме акцент на *читањето на глас и читањето во себе*. Имено, читањето на глас е карактеристично за децата што почнуваат да го учат бидејќи така постои поголема самоконтрола при читањето. Но кога станува збор за ефикасноста, особено за брзината, потребно е повеќе време бидејќи кај овој вид читање бројот на перципирани зборови е помал во споредба со читањето во себе. Додека при читањето во себе се овозможува добивање повеќе информации и дознавање повеќе факти за пократко време.

Оштетувањето на слухот влијае врз процесот на читање. Затоа, современата методика за децата со оштетен слух се стреми кон оспособување на децата со оштетен слух за активно читање, односно читањето треба да биде ставено во прв план, така што со

¹ Definitions of Reading and Word Identification Available at: <http://www.eduplace.com/rdg/res/teach/def.html> [Accessed 1 November 2012]

² Dimić, N., Kovačević, T.R. 1998. *Specifičnosti leksike u pisanom izražavanju dece oštećenog sluha osnovnogškolskog uzrasta*. Beogradska defektološka škola, (1), 17.

помош на читањето детето побрзо го усвојува и говорот. Читањето е синтеза на многу психички функции. Секоја од нив треба добро да се проучува, особено со децата со оштетен слух, а потоа да се вежба.³

Земајќи ги предвид досегашните истражувања, кои од различни аспекти го истражуваат процесот на читање како кај децата што слушаат така и кај децата со оштетен слух, ние се одлучивме подетално да анализираме еден аспект од процесот на читање кој се однесува на ефикасноста при читањето на глас и во себе кај децата со оштетен слух и да направиме споредба во однос на истите.

³ Savič, L.J., 1986. *Metodika učenja govora gluve dece*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, 227.

I ТЕОРЕТСКИ ОСНОВИ

1. Дефинирање на поимот читање

Рускиот поет Александар Сергеевич Пушкин кажал: „*Читањето е најдобро учење*“, со што целосно се согласувам. Тоа го става светот на дланка, ти ги отвора очите широко, те полни со знаење и ти го отвора патот кон образованието.

За тоа што претставува читањето, постојат многубројни дефиниции, така што некои автори го дефинираат читањето како вештина на декодирање на пишаните симболи, но, сепак, поголем број автори под поимот читање подразбираат пронаоѓање на значењето што го крие симболот, овозможувајќи ја фундаменталната улога во постигнувањето на критичкото и на имагинарното мислење кај децата - како и нивниот интелектуален и емоционален развој. Така, Helene Sax смета: „*Читањето значи декодирање на пишаниот говор, негово изговарање и помнење, а потоа разбирање на пораката што тие (зборовите) ја пренесуваат. Не може да се каже дека една личност чита ако не го разбира тоа што го чита. Помислата на тоа дека текстот содржи некоја порака и целта да се усвои некоја порака го одредуваат ставот на субјектот спрема текстот и управуваат со субјектот при читањето*“. Некои автори наведуваат дека, покрај тоа што читањето претставува едноставно препознавање на одделните букви и нивно формирање во зборови со одредено значење, не само како целини сами за себе, туку тие претставуваат дел од текстот што се чита со цел да ја разбереме неговата порака. Разбирањето е клучот на читањето, главната цел на наставата во училиштата кога децата учат да читаат.⁴

Според **National Socialist Teachers League, Nationalsozialistische Lehrerbund (NSLB)** (2009), поимот „читање“ претставува еден комплексен систем на извлекување значења од печатениот, т.е. напишаниот текст, за што се потребни:

- вештини и знаење за да се разбере како фонемите или говорните звуци се поврзани со пишаните букви;

⁴ Tennant, A., 2012. Reading matters: What is reading? [online] Available at: <http://www.onestopenglish.com/skills/reading/reading-matters/reading-matters-what-is-reading/154842.article> [Accessed 9 July 2013]

- способност да се декодираат непознати зборови;
- способност да се чита флуентно;
- соодветен фонд на информации и вокабулар за да се поттикне читање со разбирање;
- развивање соодветни активни стратегии за градење на смислата на напишаниот текст и
- развој и одржување на мотивацијата за читање.⁵

Лексичката функција се гради постепено и се интегрира во рамките на симболизацијата. Важна е врската меѓу гностичкиот и праксичкиот предел, преку која се остварува единство меѓу процесот на декодирање на графемите и графичко кодирање на говорните елементи. Читањето е засновано на способноста на препознавање на графемите, како и на внатрешниот говор, со кој се остварува симболичка замена на графемите во фонеме. Тоа подразбира поврзување на визуелната слика на зборот со аудитивна. За одвивање на овој процес потребно е воспоставување врска помеѓу секундарните гностички и праксички кортикални делови, како и непречено интерсензорно функционирање на ниво на терцијарните кортикални структури.

Процесот на читање вклучува три системи кои се користат симултано и меѓусебно се зависни: *графички систем* (лицето што чита реагира на текот на графемите и ги поврзува графичките и гласовните симболи во согласност на системот од мајчиниот јазик); *синтаксички систем* (бара длабока анализа на јазичните структури) и *семантички систем* (ги вклучува значењето, концептуализацијата и искуството).

„Читањето не е преведување на буквите во гласови, туку преведување на еден редослед на букви во артикулации и додавање на оние атрибути што недостигаат кај пишаниот збор, и тоа: мелодија, ритам, акцент и интензитет и на крај претворање на овие елементи во логичка говорна целина. Читањето е процес на интеграција меѓу визуелната перцепција на буквите и изговорот, со постојана контрола од страна на слушниот анализатор“ (Vladislavljević, 1971).⁶

⁵ 4 Definitiosn About Reading in NCLB [online] Available at: <http://www.wrightslaw.com/nclb/4defs.reading.htm> [Accessed 9 July 2013]

⁶ Vladislavljević, S., 1986. *Poremećaji čitanja i pisanja*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Читањето е повеќеслојна функција која вклучува препознавање на зборовите, разбирање, флуентност и мотивација. Со помош на читањето им се дава значење на печатените зборови. Односно, потребно е:

- Идентификување на печатените зборови - процес кој се нарекува препознавање на зборовите;
- Конструктивно разбирање на зборовите - процес наречен разбирање;
- Координирано идентификување на зборовите и откривање на нивното значење, така што читањето ќе биде автоматско и точно - процес на достигнување наречен флуентност (Leipzig, 2001).⁷

Карактеристики на доброто читање се точноста, брзината, разбирањето, како и изразувањето (убаво или естетско читање). Процесот на читање се разгледува како вештина и способност која содржи 2 компоненти: *техничка и смисловна*. Техничката компонента го подразбира читањето на буквите и на зборовите без нивните супрасегменти. Додека изразното, естетско читање ги опфаќа двете компоненти, а зависи од јачината на гласот, правилното нагласување на зборовите во текстот, паузата, интонацијата, ритмот и брзината на читањето.

Голубовичева (2000) наведува три вида читање во однос на целта на читањето: *развојно* (на кое главна цел му е учење на читањето), *функционално* (на кое главна цел му е стекнување информации, т.е. учење) и *рекреативно* (подразбира уживање и забава при читањето).⁸

Читањето на глас е способност на читање текст на глас со одредена точност, брзина и соодветна експресија. Важно е учениците да научат да ги читаат зборовите со неколку варијации, односно да се процесира текстот со одредена точност за да може да се овозможи разбирање, исто така да се прават и соодветни паузи и акцентирање, така што ќе

⁷ Leipzig, D. H., 2001. What is reading? [online] Available at: <http://www.readingrockets.org/article/352/%20definicija/> [Accessed 10 May 2013]

⁸ Golubovičeva., 2000. Čitanje i razumevanje pročitanog. [online] Available at: http://www.fasper.bg.ac.rs/nastavnici/Broicjin_Branislav/predavanja/mrd/literatura/srpski%20II%20kolokvijum%20dopuna.pdf [Accessed 14 November 2012]

се овозможи читањето да има одредено значење, односно соодветна експресија (Blevins, 2001).⁹

Читањето е комплексна интеракција помеѓу текстот, читателот и неговите цели, кои се обликувани од претходното знаење, искуство на читателот, неговото знаење за пишувањето на јазикот и јазикот на социокултурната заедница во која се наоѓа.¹⁰

1.1 Читање со разбирање

„Јаболко банана сина прошетка дрво среќни пее“. Сигурно можеме да го прочитаме секој збор во оваа реченица и да разбереме што значи. Јаболкото е овошје со кружна форма и најчесто е црвено. Бананата е исто така овошје, кое има жолта боја. Сината е боја... итн. Но, сепак, кога ќе ја погледнеме реченицата во целина, таа нема смисла. Вака дадена реченицата ни ја покажува разликата во тоа да се биде способен да се прочитаат зборовите, односно да се препознаат буквите и да се разбере текстот.¹¹

Да се разбере прочитаното претставува столб на процесот на читање. Разбирањето е синоним на сфаќањето. Кога едно лице чита, тоа се вклучува во комплексна низа од когнитивни процеси. Тој симултано ги користи својата свест и разбирање на фонемите (индивидуален звук), акустиката (врската помеѓу буквите и звуците и односот меѓу буквите, звуците и зборовите) и способноста да го разбере или сфати значењето на текстот. Оваа последна компонента на читањето е читање со разбирање и таа не може да се случи независно од другите два елемента во процесот.¹²

Читањето не е само процес на механичко препознавање на симболите од кои е составен зборот. Тоа претставува сложен процес преку кој читателот се труди да го разбере текстот, неговата смисла и тоа не само од зборовите и од речениците, туку и од

⁹ Blevins, W., 2001. Building fluency: Lessons and strategies for reading success. New York: Scholastic Available at: <http://www.learningpt.org/pdfs/literacy/nationalreading.pdf> [Accessed 25 January 2013]

¹⁰ Hughes, J. 2007. Reading process Available at: <http://faculty.uoit.ca/hughes/Reading/ReadingProcess.html> [Accessed 5 February 2013]

¹¹ Understanding reading comprehension Available at: <http://www.scholastic.com/teachers/article/understanding-reading-comprehension> [Accessed 21 April 2013]

¹² Reading comprehension Available at: <http://www.mumsnet.com/learning/reading/reading-comprehension> [Accessed 25 Jun 2013]

идеите, спомените и знаењата евоцирани од тие зборови и реченици. Иако на прв поглед читањето може да биде пасивно и едноставно, тоа е активен процес, мешавина од гласови и гледишта, оние на авторот и оние на читателот кои сам ги искусил или на поинаков начин се сретнал со нив во животот.¹³

Затоа, *целта на читањето е разбирање на прочитаното и активирање на значењето на зборот во семантичкиот систем*. Разбирањето на прочитаното е полесно доколку лицето што чита ги познава граматиката и синтаксата. Потребно е да ги разликува синтаксичките односи во кои се наоѓаат зборовите, а притоа да се користи со знаењето што го поседува. Препознавањето на значењето на прочитаниот збор ќе биде побрзо ако зборот е пофреквентен во говорот или во читањето. Лицето што чита не мора да ги декодира сите зборови во текстот за да го разбере. Читањето, освен од семантичката и синтаксичката компетенција, зависи и од иницијативата и вештината за решавање на проблемите на лицето што чита. Разбирањето на прочитаното е активен обид да се сфати текстот, т.е. ставање во однос со претходните информации што се наоѓаат во долготрајната меморија. Подразбира интеракција на новите информации со претходно стекнатите знаења. Разбирањето на прочитаното е одредено од карактеристиките на лицето што чита, од карактеристиките на текстот и единството на контекстот каде што се чита. Според **Miladinović** (1994), ученикот чита со разбирање доколку му се познати зборовите, фразите и илустрациите, ако ја разбира смислата на текстот (главното, битното од текстот), ако ја разбира насоката, ако знае дека читајќи, ја изразува својата идеја. Затоа **Adams** (1990) наведува дека детето не треба да почне да го чита текстот сè додека не ги познава 80-90% од зборовите што го сочинуваат.

Постојат два елемента што го сочинуваат процесот на читање со разбирање: вокабулар и текстуално разбирање. Со цел да се разбере текстот, читателот треба да го разбира речникот што е користен во дадениот текст. Децата треба да бидат претходно подготвени за текстот што ќе се обработува, но треба и понатаму да го надградуваат својот вокабулар. Така, ако детето може да го сфати секој збор одделно, тоа исто така треба да биде во можност да ги стави зборовите заедно за да се формира целосна

¹³ Cziko, C., Greenleaf, C., Hurwitz, L., Schoenbach, R., 2000. What Is Reading? An Excerpt from Reading for Understanding. *The Quarterly*, [e-journal] 22(3) Available through: National writing project website <http://www.nwp.org/cs/public/print/resource/787> [Accessed 13 May 2013]

претстава за тоа што сака да се каже во текстот. Ова претставува текстуално разбирање. Текстуалното разбирање е покомплексно и поразлично од вокабуларот. Читателите користат различни стратегии за развој на читањето со разбирање.¹⁴

Braun и соработниците (1983) сметаат дека постојат четири интеракциски компоненти на разбирање:

- карактеристики на лицето што чита (претходно стекнатото знаење),
- интерес и мотивација за читање,
- карактеристики на материјалот што се чита (структурата на текстот) и
- стратегиите што лицето ги користи, како и условите под кои се чита.¹⁵

Читањето, односно разбирањето на прочитаното претставува комплексен когнитивен процес кој вклучува намерна интеракција меѓу читателот и текстот со цел да се создаде или даде одредено значење (National Reading Panel, 2000). Со други зборови, разбирањето не се случува само по себе, тоа бара напор. Читателот мора намерно и свесно да работи за да создаде значење, односно да го разбере тоа што го чита.¹⁶

Читањето е високо организиран процес. Така што и развојот на интелигенцијата влијае врз успехот во процесот на читање. Многу истражувања установиле дека коефициентот на интелигенцијата особено влијае врз разбирањето на прочитаниот текст.¹⁷ Во текот на читањето како активност, движењето на очите опфаќа 10% од вкупното време потребно за таа активност, додека останатото време се користи за дешифрирање на содржината на текстот.

¹⁴ What is reading comprehension? Available at: <http://www.k12reader.com/what-is-reading-comprehension/> [Accessed 17 May 2013]

¹⁵ Brojćin, B., 2011. Čitanje i razumevanje pročitanoг, Interni materijal Available at: http://www.fasper.bg.ac.rs/nastavnici/Brojcin_Branislav/predavanja/mrd/literatura/srpski%20II%20kolokvijum%20dopuna.pdf [Accessed 1 November 2012]

¹⁶ Community of reading experts, 2008. What is reding comprehension and way it is important? Available at: <http://www.maine.gov/education/rf/summerliteracyinstitute/whatisreadingcomprehension.pdf> [Accessed 25 January 2013]

¹⁷ Marschark, M., Lang, N. and Albertini, J., 2002. *Educating deaf students, From research to practice*. Oxford university press, 130.

2. Физиолошки и невропсихолошки основи на читањето

2.1 Физиолошки основи на читањето

Човекот не е роден со способност за читање. Тој генетски е предодреден за други функции, како што се видот, говорот и јазикот, при што овие функции се реконструираат за процесот на читање. Процесот на читање се базира на преуредување на постарите нервни структури (шеми) кои овозможуваат внимание, перцепција, лингвистички, когнитивни и моторни процеси, кои првенствено имаат други функции освен читањето. Но способноста на човечкиот мозок да направи нови врски меѓу овие процеси е физиолошка основа на актот на читање.¹⁸

Постојат многубројни објаснувања за тоа како тече процесот на обработка на податоците при читањето, и тоа од уочувањето на напишаниот збор до разбирање на неговата смисла и порака:

- Читањето е сложен процес на обработка на податоци во кој истовремено се случуваат процесот на едноставна обработка (техника на читањето) и повисоки процеси на обработка (разбирање на прочитаното).
- Читањето (дури и читањето во себе) се остварува со користење на видот, но и слухот. Истовремено се одвиваат процеси на обработка на слушни и видни репрезентации на материјалот што се чита.
- Критична фаза во процесот на читање е трансформацијата на буквите во гласови (техника на читање). Поради тоа, при учење на читањето битно е учењето на кореспонденција меѓу буквите и гласовите и правилата на нивната замена.
- За да може да се направи трансформацијата на буквите во гласови, битно е читачот да може да расчлени од кои букви се состои зборот. Пример: зборот „мама“ - читачот ја дешифрира првата „буква м“ и го слуша како прв „глас м“. Тој го помни „гласот м“, истовремено ја препознава буквата а како „глас а“, го

¹⁸ Rosen, G., 2006. *The Dyslexic Brain: New Pathways in Neuroscience Discovery (Extraordinary Brain Series)*. Mahway, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 6.

слуша „гласот а“ и го врзува за „гласот м“ кој сè уште го помни, па така создава „ма“. Тој процес се повторува...¹⁹

Читањето е процес кој се усовршува во текот на целиот живот и зависи од многу фактори бидејќи во самиот акт учествуваат многу физички и психички агенси. Тоа е засновано на сложени слушни и нервни структури кои водат до одредени структури во кората на големиот мозок. Притоа започнува со перцепција на графичките знаци кои се дадени во низа како зборови во целина, како и скоковито движење на очите.²⁰

Grabe и Stoller (2002) го дефинираат течното читање како брз, ефикасен, интерактивен, флексибилен, евалуативен, лингвистички процес со кој се постигнува одредена намера и кој вклучува учење и разбирање.²¹ Течното читање мора да се случува брзо бидејќи колку побрзо се чита текстот, толку подобро оперираат компонентите на процесирање. Освен брзината, за да се разбере текстот потребно е и ефикасно изведување на сите процеси во комбинација, што значи дека разните процеси мора да бидат координирани, а некои од тие процеси да се изведуваат автоматски. Читањето е, исто така, интерактивен процес од два аспекта. Од една страна, додека брзо ги препознаваме зборовите и ги задржуваме во работната меморија, ние, исто така, ја анализираме структурата на реченицата за да ги согледаме најлогичните значења, градиме главна идеја, го следиме разбирањето итн. Од друга страна, лингвистичката информација од текстот влегува во интеракција со информациите и општото значење кои читателот ги има складирано во долготрајната меморија, така што овие два извора на знаење се основни за интерпретирањето на текстот. Читањето е стратегиски процес поради потребата од балансирање на сите вештини што се потребни за разбирање. Да се биде стратешки читател значи да се чита флексибилно во согласност со промените на целите и следењето на разбирањето. Тоа е, исто така, и евалуативен процес бидејќи читателот мора да реши дали информацијата што се чита е кохерентна и дали одговара на целта на читањето. Читањето секогаш има одредена цел, без разлика дали е поставена од читателот или од

¹⁹ Китанова, И., 2010. Компоненти на изразното читање. *Воспитание*, 7(11), 138.

²⁰ Jačova, Z., 1996. *Problem korelativnog odnosa razumevanja pročitanoг teksta naglas i u sebi i njegovo verbalno interpretiranje од стране глувих уеника*. Магистерски рад, Београд: Универзитет у Београду, Дефектолошки факултет, 9.

²¹ Grabe, W., Stoller, F., 2002. *Teaching and Researching Reading*. London: Pearson Education Longman, 17.

некој друг. Тоа секогаш вклучува разбирање без разлика на целта со која се чита. Читањето, исто така, вклучува и учење бидејќи највообичаениот начин да се учи е преку читање.

Како што истакнуваат Grabe и Stoller (2002), процесите вклучени во читањето може да се поделат на процеси на пониско ниво и процеси на повисоко ниво (Табела 1). Процесите на пониско ниво ги претставуваат поавтоматските лингвистички процеси и повеќе се поврзуваат со вештината во читање. Процесите на повисоко ниво ги претставуваат процесите на разбирање и за нив повеќе се користи општото знаење на читателот и неговите способности за изведување заклучоци. Но, тоа не значи дека процесите на пониско ниво се полесни од другите.

Табела 1. Процеси на читање (Grabe и Stoller, 2001)

Процеси на пониско ниво	Процеси на повисоко ниво
1. Лексички пристап	1. Модел на разбирање на текстот
2. Синтаксичко процесирање	2. Модел на интерпретација
3. Семантичко процесирање	3. Користење на општото знаење и извлекување заклучоци
4. Активирање на работната меморија	4. Процеси на извршна контрола

Во однос на процесите на пониско ниво, основниот услов за течно читање е брзо и автоматско препознавање на зборот, односно брз лексички пристап - присетување на значењето на зборот кога ќе се препознае. Читателите што читаат течно ги препознаваат речиси сите зборови во текстот, барем на основно ниво. Синтаксичкото процесирање, исто така, треба да се случува брзо, без многу напор или без свесно внимание. Третиот основен процес, кој започнува автоматски кога започнуваме да читаме, е процес на комбинирање на значењата на зборот со синтаксичката информација во основни значенски единици на ниво на реченица. Кај читателите што читаат течно овие три процеси се изведуваат автоматски. Работната меморија ги задржува тие информации една до две секунди додека не завршат соодветните процеси. Ако процесирањето на информацијата не се случи

доволно брзо, информацијата се губи од меморијата и мора да се реактивира, што го прави процесот на читање неефикасен.²²

Потребата за брзо читање се јавува во почетокот на 20 век, кога се појавиле повеќе публикации отколку што читателите можеле да прочитаат со нормална брзина на читање. Првите училишта користеле тахистоскоп за да го зголемат бројот на прочитани зборови во минута. Така, прво се покажувале слики со зборови напишани со големи букви, а потоа се смалувале буквите со брзо сменување на сликите. Се постигнувале добри резултати, така што брзината на прочитани зборови се движела од 200 до 400 збора во минута, иако кај некои постоела регресија откако престанувале да вежбаат со тахистоскопот.²³

Брзината на читање е брзина на фиксација на текстот. Таа се постигнува со вежбање, а се состои од зголемување на вниманието, односно зголемување на бројот на графеми опфатени со едно движење на очите. За време на една таква фиксација некои делови од текстот се опфаќаат непосредно (оние што се наоѓаат во опсегот на видното поле), а некои посредно. Со една фиксација може јасно и точно да се опфати текст во должина од 25 мм, а кај возрасни и повеќе.²⁴ Уште кога почнало да се истражува за начинот на движење на очите, Javal утврдил дека кога окото се движи напред, точката на фиксација не ја напушта линијата, туку точката на фиксацијата ја следи секоја линија на читањето.²⁵

Во текот на читањето очите не го следат редот праволиниски, туку тоа го прават со скоковито движење и фиксација. При читањето обично се прават 3 до 4 фиксацији во секунда, меѓутоа, тоа може да зависи од содржината на текстот што се чита. Се смета дека фиксациите заземаат околу 90% од времето при читање, а движењето на очите околу 10%, при што кај почетник се јавуваат околу 18 фиксацији при печатен ред, а секоја од нив трае околу четвртина секунда. Фиксацијата, покрај другото, зависи и од должината на печатениот ред, како и од искуството на лицето што чита. Ученикот на почетокот своето

²² Даскаловска, Н., Ивановска, Б., 2010. Процеси на читање, *Воспитание* 7(11), 159-160.

²³ Brzo čitanje Available at: <http://sadaovdje.com/portal/razno/brzo-citanje/> [Accessed 20 Jun 2012]

²⁴ Povezanost jezika, govora, čitanja i pisanja (pdf) Available at: free-bj.i-com.hr/logoped/materijali/Biljeske.doc [Accessed 5 December 2012]

²⁵ Huev, E., 1900. On the psychology and physiology of reading, *The American Journal of Psychology* [online] 11(3), 285. Available at: <http://www.jstor.org/stable/1412745?seq=1> [Accessed 12 March 2013]

внимание го насочува кон асоцијацијата на буквите, па има тешкотии при откривање на значењето на содржината. Почетокот и крајот на зборот привлекуваат поголемо внимание, додека средината е потешка и бара подолга фиксација. Со помош на некои испитувања утврдено е дека при читање од 1/100 секунда лицето што чита може да запамети 3-4 изолирани букви или 2-3 кратки збора. Во други испитувања за опсегот на текстот кои очите го опфаќаат во текот на фиксацијата утврдено е дека испитаниците користеле информации од буквите што се оддалечени од 10 до 11 места од нивното централно видно поле. Дополнителни студии покажуваат дека опсегот на буквите не е симетричен во однос на централното видно поле, односно во опсегот од левата страна на видното поле имало место само за четири букви.²⁶

На светското првенство во брзина на читање бројот на прочитани зборови во минута изнесувал од 1500 до 3850 - со разбирање на прочитаното.

Во текот на читањето очите не се движат строго од лево кон десно. Туку се појавува *регресија*, односно обратна насока на движење на очите - од десно кон лево. Тоа претставува негативна појава, особено во почетното читање, кај малите деца кои често се враќаат на зборовите во текстот што не ги разбрале. Но со текот на времето искусните читачи многу малку прават такви движења - регресии.²⁷

²⁶ Booth, J. R., Burman, D. D., Meyer, J. R., Gitelman, D. R., Parrish, T. B., & Mesulam, M. M., 2002: Functional anatomy of intra- and cross-modal lexical tasks. *Neuroimage*, 16(1), 10.

²⁷ Brzina čitanja Available at:

<http://www.fasterreader.eu/pages/hrv/speed-reading-hrv.html> [Accessed 5 December 2012]

2.2 Невропсихолошки основи на читањето

Говорот, читањето и пишувањето се привилегија на човекот. Човекот се издвоил од другите живи суштества по тоа што кај него се развивале и се усовршувале овие облици на комуникација. Ова, пред сè, е овозможено бидејќи кај човекот се развиле големиот мозок и кортексот.²⁸

Визуелното препознавање на зборот е извонреден подвиг. Имено, способноста да се читаат буквите во низа бара превод на визуелните кодови (ортографија) во изговор (фонологија) со значење (семантика).

Читањето е процес кој се води или е контролиран од високите ментални функции и не претставува едноставно декодирање на буквите и на зборовите. Тоа вклучува конструкцијата на значењето на испишаниот текст и интерпретација на тоа значење во однос на општото, когнитивно и лингвистичко искуство кое читачот го поседува.

Имено, крајна цел на читањето е разбирање на прочитаното, така што лицето што чита ќе го разбере текстот што го чита преку пронаоѓање информации, критичка анализа на текстот, размислување за она што е прочитано, споредување, донесување заклучоци, така што читањето ќе претставува основа за стекнување и проширување на знаењата.²⁹

Со откривање на моторниот центар на говорот (броковата област) и сензорниот центар на говорот (верникеовата област), како и со претпоставката за асоцијативната врска со психоакустичниот центар, создадена е егзактна основа за истражувања кои и денес сè уште се спроведуваат.³⁰

Така, кога читаме некој збор на глас, информацијата се прима преку визуелниот кортекс, кој потоа ја праќа во *angular gyrus*, па во верникеовата област.³¹

Многуге истражувања што биле направени кај експертни читачи локализирале регија на левиот окципито-темпорален сулкус, странично од вретенестиот гирус, кој ја

²⁸ Димић, Н., 1995. *Разумевање прочитаног текста слушно оштећене деце*, Београд: Дефектолошка теорија и пракса, 1, 101.

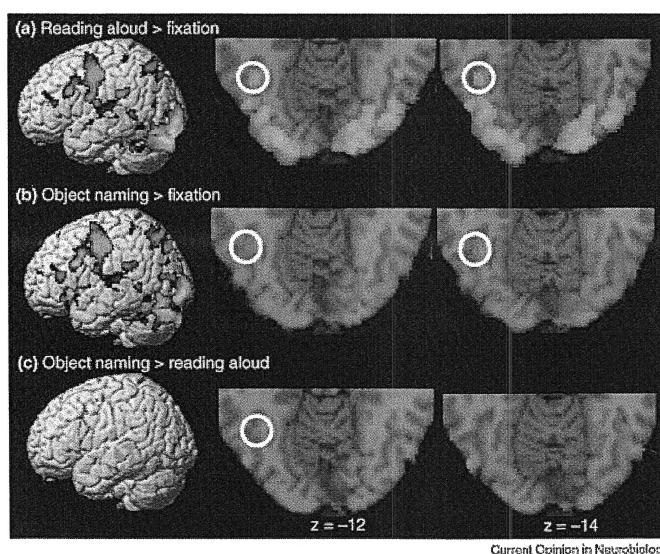
²⁹ *Važnost rada na razumevanju pročitanog kod dece* Available at: <http://www.deteplus.rs/primeri-dobre-prakse/uitelji/296-vanost-rada-na-razumevanju-pročitanog-kod-dece.html> [Accessed 20 December 2012]

³⁰ Трајковски, В., 2007. *Физиологија со функционална анатомија*. Скопје: Филозофски факултет, Институт за дефектологија, 265.

³¹ Јачова, З., Вељаноска, О., Каровска, А., 2011. *Разлики меѓу знаковните јазици (ASL, BSL, MSL)*. Скопје: Студио КРУГ, 13.

презема функцијата на визуелно идентификување на буквите во низа.³² Овој систем на визуелна форма на зборот се смета дека има клучна улога во информирањето на другите делови на окципиталната, париеталната и фронталната регија за препознавање на буквите во низа, со цел семантички пристап и фонолошко пронаоѓање на истите.³³

Со помош на функционалната магнетна резонанција (fMRI) и позитроната емисиона томографија (PET) направени се повеќе детални истражувања за биолошката основа на читањето. Овие студии покажале дека читањето активира широко дистрибуиран сет на регии во окципито-темпоралниот, задниот темпорален, прецентралниот и предниот фронтален гирус (Слика 1, 2).³⁴

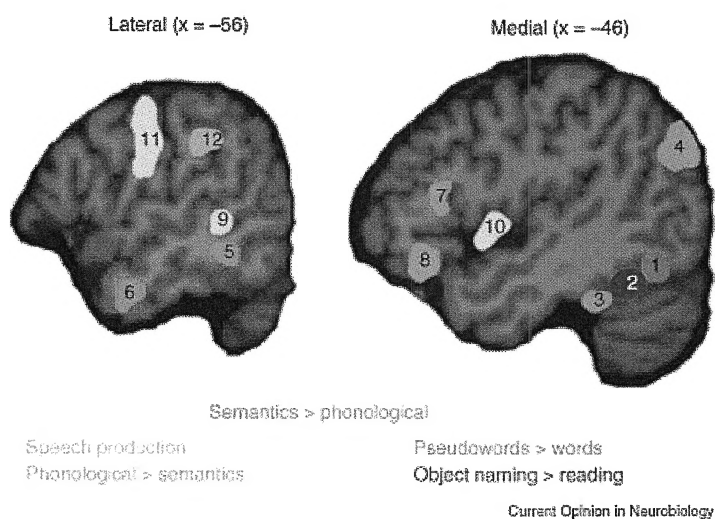


Слика 1. Регији во мозокот што се активираат при процесот на читање

³² Dehaene, S., Cohen, L., Sigman, M., Vinckier, F., 2005. The neural code for written words: a proposal. *TRENDS in Cognitive Sciences*, 9(7), 335.

³³ Cohen, L., Dehaene, S., 2004. *Specialization within the ventral stream: the case for the visual word form area*. *Neuroimage* 22,474.

³⁴ Turkeltaub, P. E., Eden, G. F., Jones, K. M., Zeffiro, T. A., 2002: Meta-analysis of the functional neuroanatomy of single-word reading: method and validation. *Neuroimage* 16(3), 765-780.



Слика 2. Шематски приказ на сите регии во мозокот кои се активираат при процесот на читање (1. Задна оципитално-темпорална регија, 2. Средна фузиформна регија, 3. Предна фузиформна регија, 4. Агуларен гирус, 5. Постериорно-медијално темпорален гирус, 6. Предно-медијално темпорален гирус, 7. Парс триангуларис, 8. Парс оперцуларис, 9. Постериорно-супериорен темпорален гирус, 10. Предна инсула, 11. Премоторен кортекс, 12. Горна (задна) париетална регија)

Кога се активираат овие регии при читањето, се зголемува барањето за фонолошките процеси отколку за перцептивните процеси.

Шематскиот приказ на сликата е направен од пет различни копии на сагитален пресек на мозокот, што најдобро ги опишува активните регии во мозокот при процесот на читање. Жолтите полиња претставени на сликата се оние регии во мозокот што се активираат при продукција на говор.³⁵ Секое од овие жолти полиња е исто така активно и при читање на глас. Жолтите полиња на сликата се активираат при соодносот на семантичките со фонолошките задачи, но за време на читањето на глас овие регии не се постојано активни. Портокаловите полиња се активираат при извршувањето на семантичките и фонолошките задачи, но повторно не се активираат при процесот на читање на глас. Зелената регија се активира многу повеќе кога се читаат непознати зборови отколку зборови што веќе ни се познати. Сината регија се активира кога се читаат и зборови што ни се познати, но и при читање на непознатите зборови.³⁶

³⁵ Price, C. J., Gorno-Tempini, M. L., Graham, K. S., Biggio, N., Mechelli, A., Patterson, K., Noppeney, U., 2003. Normal and pathological reading: converging data from lesion and imaging studies. *Neuroimage*, 20(1), 35.

³⁶ Price, C. J., Mechelli, A., 2005. Reading and reading disturbance. *Current Opinion in Neurobiology*, 235.

Исто така, и при истражувањата спроведени од страна на Bennett A. Shaywitz во 2002 година, каде што се правела споредба меѓу децата со и без дислексија, добиените резултати укажувале на намалена активност на задниот дел на париетално-темпорално-окципиталната регија кај децата со дислексија.³⁷ Така што истражувањата во изминативе пет години укажуваат на клучната улога на оваа регија при кодирањето на зборовите и флуентното читање. Окципитално-темпоралната регија е наречена "word-form" област, која при нарушување или намалена активност резултира со дислексија, што се нарекува "neural signature" на дислексијата.³⁸

Досегашните истражувања потврдиле дека повеќето делови одговорни за говорот, процесирање на јазикот, како и читањето се наоѓаат во левата хемисфера од мозокот. Имено овие делови се распределени во четирите лобуси на левата хемисфера од мозокот, и тоа:

- **Фронталниот лобус**, кој воедно и е најголем и одговорен за контрола на говорот, размислување, планирање, емоционално однесување и свест. Во 1861 година Paul Broca, неврохирург од Франција, испитувал пациенти што имале необично оштетување на мозокот. Тие биле способни да го разберат говорниот јазик и немале моторно оштетување на устата и на јазикот, кое би можело да влијае врз нивната способност за зборување, но сепак тие не можеле да изговорат ни една целосна реченица, ниту пак да ги напишат своите мисли.³⁹ Така, ние денес знаеме дека овој дел, кој е лоциран во фронталниот лобус, е важен за организацијата, продукцијата и за контрола на јазикот и на говорот (Joseph, Noble, & Eden, 2001). Исто така, фронталниот лобус е важен за флуентното читање во себе (Shaywitz et al., 2002). Париеталниот лобус се наоѓа поназад во мозокот и е одговорен за сетилната перцепција и за поврзувањето на говорниот и писмениот јазик во меморијата, што овозможува да се разбере она што го слушаме и читаме.

³⁷ Shaywitz, B., Shaywitz, S., Pugh, K., Mencl, W., Fulbright, R., Skudlarski, P., 2002. Disruption of posterior brain systems for reading in children with developmental dyslexia. *Biological Psychiatry*, 52(2), 101–102.

³⁸ Shaywitz, S. E., Shaywitz, B. A., 2007. The Neurobiology of Reading and Dyslexia Available at: <http://www.asha.org/Publications/leader/2007/070904/070904f.htm> [Accessed 3 January 2013]

³⁹ Broca's area, Wernicke's area, and other language-processing areas in the brain Available at: http://thebrain.mcgill.ca/flash/d/d_10/d_10_cr/d_10_cr_lan/d_10_cr_lan.html#1 [Accessed 3 January 2013]

- Окципиталниот лобус се наоѓа на задната страна од главата и е место каде што се наоѓа примарниот визуелен кортекс. Меѓу другите видови визуелна перцепција, визуелниот кортекс е важен за препознавање на буквите.

- Темпоралниот лобус се наоѓа на долниот дел од мозокот, паралелно со ушите и е вклучен во вербалната меморија.

Долго време се знае дека верникеовата област, која се наоѓа тука, е важна за разбирањето на јазикот (Joseph et al., 2001), а заедно со брокината регија се важни за процесирањето на јазикот и за читањето.

Покрај ова, постојат низа докази што покажуваат дека постојат два други система кои се одговорни за обработка на јазикот во рамките на два лобуса и се важни во процесот на читањето.

Првиот е *париетотемпоралниот систем*, кој е важен во свесната анализа на зборот, како и за негово декодирање (Shaywitz et al., 2002). Овој регион е од клучно значење за процесот на мапирање на буквите и пишаните зборови во нивните соодветни звучни преписи (буква - глас и изговорениот збор) (Heim & Keil, 2004).

Вториот систем што е важен за читањето е *окципитотемпоралната област*. Овој систем е вклучен во автоматскиот, брз пристап кон зборовите и е клучна област за флуентното читање (Shaywitz et al., 2002, 2004).⁴⁰

3. Читањето кај лицата што слушаат

Процесот на читање започнува уште во предучилишна возраст кога детето првпат се обидува да ги идентификува сликите во сликовниците. Уште тогаш тоа се воведува во вештината на читањето, именувањето на предметите, препознавањето на буквите, зборовите и на речениците.

За да го разбереме читањето, треба да обрнеме внимание на самиот јазик, односно говорот, кој претставува поедноставен процес од читањето. Јазикот е конципиран како

⁴⁰ Hudson, R., High, L., Otaiba, S., 2007. Dyslexia and the Brain: What Does Current Research Tell Us? The Reading Teacher, *LDonline* [online] 60(6), 506-515. Available through: <http://www.ldonline.org/article/14907> [Accessed 25 January 2013]

хиерархија од составни модули (Fodor, 1983), така што на најниското ниво е фонолошкиот модул, одговорен за обработка на елементарните единици на јазикот, фонеме. Фонолошкиот модул ги претвора фонемите во зборови за говорникот, а потоа обратно ги претвора зборовите во фонеме за слушателот. Додека процесот на читање бара повеќе вештини, вклучувајќи и развивање на свеста дека говорниот јазик може да биде поделен на помали единици (фонеме), идентификување букви, учење правила за тоа како буквите се претвораат во глас, потоа препознавање на зборот како целина и тоа не само точно, туку и брзо (автоматско), стекнување вокабулар, како и разбирање на прочитаното, што претставува крајна цел на процесот на читање.⁴¹

Децата што слушаат во процесот на читање ја вклучуваат постојната база на знаења, која постои од првите искуства од развојниот период, раното детство, говорниот јазик кој настанал како интеракција меѓу говорот и јазикот на родителите и околината.

На почетокот на процесот на учење на читањето постојат три основни етапи:

1) Аналитичка - во која децата ги учат буквите, односно вештината на спојување на буквите во збор;

2) Синтетичка - етапа на формирање и фиксирање на структурите на актот на читање;

3) Автоматизација на читањето.

Читањето како слоевит процес го поттикнува ученикот да мисли, да ја сака книгата, да се вклопува во литературниот текст и сестрано да го создава. Тоа се состои од:

а) препознавање букви, зборови и реченици како графички симболи за гласовите,

б) нивно изговарање и

в) сфаќање на смислата на прочитаното.

Така децата прво ја учат буквата - графемата за одреден глас од кој е составен зборот, а потоа со посебно внимание учат за нејзиното спојување во збор. А потоа учат да спојуваат слогови во цел збор. Така што, на почетокот децата читаат на глас, со што имаат поголема самоконтрола, но со текот на времето се продолжува со читање во себе. Бидејќи основна цел на читањето во себе е да се добијат што повеќе информации, да се дознаат што повеќе факти во што пократко време.

⁴¹ Shaywitz, S. E., Shaywitz, B. A., 2008. Paying attention to reading: The neurobiology of reading and dyslexia. *Development and Psychopathology* 20, 1330.

За успешно читање, децата треба да ги поседуваат следниве елементи како дел од самиот процес на читање:

1. Визуелен анализатор - неговата улога се состои во глобалното отсликување на визуелната стварност, односно учување на графичките елементи, нивно препознавање, помнење, сместување и брзо обновување во меморијата на визуелните претстави. Ако визуелниот анализатор не е доволно развиен, тој не може да ги перципира буквите во целина, што претставува прв проблем при процесот на читање.

- *Значењето на големината и на формата* - врз перцепцијата на буквите големо влијание имаат: формата, големината, дебелината и контрастот на линиите, бројот на елементи и нивниот меѓусебен однос, од кои се состојат зборовите, како и просторната поставеност на буквите спрема другите букви и заднината.

- *Значењето на просторната ориентација* - полесно е да се разбере формата на предметите, фигурите, визуелните знаци или букви бидејќи се основаат од помал број елементи од просторната ориентација за која детето сè уште нема доволно искуство. Буквата може да се наоѓа на различно место во просторот, задржувајќи ја својата основна форма. Притоа, за да се уочи просторниот однос, потребни се поголемо искуство и знаење.

- *Значењето на бојата* при перцепцијата на буквите - децата повеќе обрнуваат внимание на јаките, заситени бои, како портокаловата и црвената, отколку на ладните бои, на кои реагираат побавно и побавно паметат. Во процесот на видниот анализатор се остваруваат перцепцијата и запомнувањето на боите. Затоа е важно буквите да се пишуваат со интензивни бои.

2. Аудитивен анализатор - аудитивните претстави на гласовите и на зборовите, нивното разликување и декодирање, зависат од развиеноста на фонемскиот слух. Децата со оштетен слух потешко го развиваат фонемскиот слух и тоа е уште еден проблем при совладувањето на процесот на читање.

3. Говорот и јазикот во функција на читањето - неопходно е добро да бидат совладани говорот и јазикот за да има успех во читањето. Со совладувањето на техниката на читање, детето останува на перцептивно ниво - но неопходно е да се премине на когнитивно ниво, односно разбирање на прочитаните зборови и откривање на нивната смисла. Затоа и кај

децата што слушаат и кај децата со оштетен слух потребно е збогатување на семантичкиот дел од јазикот како предуслов за успешно читање.

Како што веќе напоменавме, читањето е сложен процес кој опфаќа повеќе ментални и когнитивни функции. Во едно истражување спроведено од страна Sanja Soče (2010) се опишани когнитивните стратегии што ги користат учениците при читање и анализа на текстот (Слика 3).⁴²

I.



II.



III. Дивергентно мислење

IV. Критичко мислење и проценка

Слика 3. Приказ на когнитивната стратегија што ја користат учениците при читање и анализа на текст

Целта на современите методи на почетното читање е учениците што поедноставно и поефикасно да го научат процесот на читање. Поделбата на современите методи на почетното читање е направена според тоа од што се тргнува при читањето, односно од

⁴² Soče, S., 2010. Istraživačko čitanje kao sredstvo motivacije za samostalno čitanje u razrednoj nastavi. Pedagoški fakultet. HRVATSKI, VIII(1), 78.

елементите на јазикот (гласови и букви) кон целината (зборови, реченици и текст), или обратно од целината кон елементите.

- **Синтетичка метода** - со оваа метода при читањето се поаѓа од елементите на јазикот (гласот и буквите) и со нивна синтеза се доаѓа до целината (зборови, реченици, текст). Пример: в+о+д+а (елементи) - вода (целина). Постојат девет методи во рамките на синтетичката метода, и тоа: *метода на најавување, метода на нагласување, гласовна метода, слоговна метода, фонографска метода, фонетичка метода, фономимичка метода, како и метода на учење читање со помош на пишување.*
- **Аналитичка метода** - со која се поаѓа од јазичната целина (текст, реченица, збор) и со нивна анализа се доаѓа до елементите на јазикот (глас и букви). Пример: вода (целина) - в+о+д+а (елементи). Исто така, и во оваа метода има четири подметоди, и тоа: *метода на текст, метода на нормални реченици, метода на нормални зборови и метода на нормални слогови.*
Синтетичката и аналитичката метода имаат многу недостатоци, едноставни се и се состојат само од синтеза или само од анализа. Користењето на само овие методи во наставата е неодговорно и несоодветно. Меѓутоа, невозможно е нивно целосно исклучување, особено во процесот на учење на читањето.
- **Глобална метода** - многу автори не ја истакнуваат оваа метода, таа наоѓа поширока примена во земји што користат етимолошки правопис. Како што е англискиот јазик, каде што сè уште методичарите ѝ даваат предност. Со оваа метода зборот не се дели на помали единици, туку се чита цел збор и се учи да се чита. Настанала како резултат на потребата да се научи што побрзо да се чита.
- **Аналитичко-синтетичка метода** - како недостиг на синтетичката и аналитичката метода, се прави комбинација на двете методи, при што се надминуваат нивните недостатоци. Така, при процесот на читање се поаѓа и од јазичните елементи и од целината.⁴³

Кога се определува која метода ќе се применува, најчесто наставникот определува и по кој редослед ќе ги учи печатените и пишаните букви. Печатените и пишаните букви

⁴³ Милатовиќ, В., 2005. *Методика наставе почетног читања и писања*, Тору, Београд, 73, 84-85.

се учат паралелно, односно процесот на пишување и процесот на читање се изучуваат паралелно. Начинот на изучување на буквите може да биде една буква на еден час (монографска постапка) и две или повеќе букви (групна постапка) на еден час. Со повеќе изучени букви почнуваат да се изучуваат и зборови, реченици и сл.⁴⁴

Исто така, многу истражувачи и наставници се обидуваат да го објаснат процесот на читање, па така често се зборува за модели на читање. Барнет (Barnett, 1989) напоменува дека моделите се делумни, а не целосни, и дека е тешко да се споредуваат бидејќи се ограничени во однос на времето кога се создадени и во однос на нивниот фокус, и се засновани врз истражувања кои се спроведувани со различни видови читатели кои извршувале различни задачи во различни контексти.⁴⁵ Тие можат да се поделат во три категории: „**bottom-up**“ (одоздола-нагоре), „**top-down**“ (од врвот надолу) и **интерактивни модели**.

„**Bottom-up**“ моделот поаѓа од карактеристиките на текстот и го објаснуваат читањето како процес на декодирање на буквите, зборовите, фразите и на речениците, кој се одвива линеарно, при што „читателот создава ментален превод на информациите во текстот дел по дел, без користење никакво претходно знаење“ (Grabe & Stoller, 2001).

„**Top-down**“ моделот претпоставува дека читањето најчесто се води од целите и очекувањата. Читателот го користи општото знаење и одредени компоненти на текстот за да се предвиди што следува понатаму во текстот и го насочува своето внимание на деловите од текстот што содржат корисна информација со која ги потврдува или ги отфрла очекувањата. Иако и овој модел го гледа читањето како линеарен процес, тој процес тргнува од врвот, односно од повисоките ментални фази до карактеристиките на текстот. Кај овој модел е важно извлекувањето заклучоци и користењето на претходното знаење (Barnett, 1989, Grabe & Stoller, 2001). „**Top-down**“ моделот на читање имал големо влијание врз гледиштата за процесите на читање. Меѓутоа, за да не се смета дека тој е замена за „**bottom-up**“ моделот, повеќето истражувачи нагласуваат дека за ефикасно и ефективно читање е потребна интеракција на двата модела за читање.

⁴⁴ Говедарица, Ч., 2002. Настава почетног читања и писања. *НОРМА*, 8(3), 61, 63.

⁴⁵ Barnett, M. A., 1989. More than meets the eye. Foreign language reading: Theory and practice. Language in Education series No. 73. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents/Center for Applied Linguistics-ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics, 11.

Интерактивниот модел на читање сугерира интеракција помеѓу читателот и текстот. Тој не е линеарен, туку цикличен и кај него текстуалната информација и менталните активности на читателот имаат истовремено и еднакво важно влијание врз разбирањето. Тоа значи дека како и кај „top-down“ моделот, читателот ги користи своите очекувања и претходното знаење за да ја предвиди содржината, но сепак, како и во „bottom-up“ моделот, тој обрнува внимание и на карактеристиките на текстот.⁴⁶

4. Процесот на читање кај децата со оштетен слух

4.1 Карактеристики на лицата со оштетен слух

Пред да преминеме на специфичностите во читањето кај децата со оштетен слух, ќе наведеме некои карактеристики кај овие лица кои ќе ни помогнат подобро да го разбереме процесот на читање кај нив.

Во зависност од степенот на оштетувањето, лицата со пречки во аудитивната перцепција би можеле да се класифицираат во две групи: *глуви и наглуви лица*.

1. За *наглуви* се сметаат лицата кај кои оштетувањето на слухот на подброто уво е од 25 до 80 dB и кои целосно или делумно го развиле вербалниот говор.

2. За *глуви* се сметаат лицата кај кои оштетувањето на слухот е поголемо од 80 dB и кои и со слушен амплификатор не можат целосно да го перципираат вербалниот говор. Глувите лица се делат на практично глуви и тотално глуви. Практично глувите лица со слушен амплификатор можат да слушаат одредени супрасегменти од говорот. Тотално глувите лица имаат целосно згасната слушна перцепција.

3. Лица со комбинирани пречки кај кои примарно оштетување е оштетувањето на слухот.

⁴⁶ Grabe, W., Stoller, F., 2002. *ibid.* p. 32.

Глувото бебе доаѓа на свет со исти психички потенцијали и потреби како и она што слуша, но од тој момент неговото искуство е поинакво бидејќи се формира со други средства.⁴⁷

Во подоцнежниот период од развојот се јавуваат некои евидентни манифестации: несигурно одење, кое се јавува како резултат на оштетување на вестибуларниот апарат, престанување на гукањето, бидејќи нема фидбек, детето не обрнува внимание на кои било извори на звуци, си игра со сите играчки, без разлика дали произведуваат звук или не.

Децата што имаат некои остатоци на слухот слушаат само група гласови со висок интензитет, додека другите гласови не ги повторуваат. Тие силно тропаат со предметите со кои си играат бидејќи силниот звук ги надразнува слушните остатоци. Реагираат на викање, но не и на нормален говор со послаб интензитет.

Сознајниот развој кај овие деца се одвива во услови на недостиг на звук и говор. Логично се јавуваат последици во одредени аспекти од самиот когнитивен развој. Сознајниот развој тече без аудитивни претстави и вербален код, кои се најефикасните шифри на човековото искуство.

Глувото дете тешко и со голем напор би можело да ги совлада говорните вештини, со што би го користело говорот како средство за комуникација и размена на информации со околината во смисла на задоволување на сопствените потреби и задоволување на барањата поставени од околината.

Глувото дете не може вербално да ги искаже своите потреби, чувства и идеи и не може да ги разбере истите кај другите луѓе. Во услови на сопствена хипоакузија ќе го репродуцира говорот онака како што го слуша, а како резултат на тоа, многу гласови ќе изговара погрешно, а зборовите ќе ги дисторзира до тешко препознавање.

Говорот ја следи детската игра и го развива мислењето. Со оглед на неприсутноста на говорот, мислите кај глувите деца почнуваат да заостануваат и се претвораат во конкретизација на гестовно претставување на зборовите. Мислењето на децата со слушни оштетувања е ограничено токму поради нецелосниот говорен депозит и израз.

⁴⁷ Ајдински, Г., Киткањ, З., Ајдински Љ., 2007. *Основи на дефектологија, Специјална едукација и рехабилитација, Македонска ризница Куманово, 57-58.*

Интелектуалниот процес го нема својот редовен тек на развој, тој станува статичен, нецелосен бидејќи му недостигаат акустичната компонента и каузалитет. Глувото дете може да остане на тоа ниво освен ако не биде опфатено со образование уште во раната возраст.⁴⁸

4.2 Процес на читање

Голем дел од истражувањата укажуваат на тоа дека во почетокот и децата со оштетен слух се развиваат паралелно со децата што слушаат во однос на писменоста, но многумина не ја прават транзицијата во подоцнежните фази од писмениот развој.⁴⁹

Основниот проблем во развојот на говорот кај глувите деца претставува прашањето за активниот речник. Развојот на речникот не се гледа само во зголемувањето на неговиот фонд, туку и во значењето на зборовите. Затоа, неопходно е постојано градење и збогатување на активниот речник кај глувите и наглувите деца како основа за процесот на читање.

Децата со оштетен слух истовремено учат да го изговараат зборот и самото значење на истите, односно и изговорот и поимот кои се означени со тој збор. Формирањето поими е важна работа при работа со популацијата на глуви и наглуви деца. Глувото дете ќе има развиен речник само ако тоа му го овозможиме, ако постојано му нудиме различен спектар на зборови, со цел истите да преминат во негов активен говорен депозит. Ако сакаме глувото дете да го доближиме до говорниот депозит на децата што слушаат, тогаш мора секојдневно да му се даваат нови зборови. Некои од нив на почетокот ќе бидат дел само од пасивниот речник, но бидејќи пасивниот речник е потенцијален активен речник, треба постојано да се работи на проширување како на активниот така и на пасивниот речник (Димиќ, 2003).⁵⁰ Речникот на децата со оштетен

⁴⁸ Петров, Р., Ѓурчиновска, Л., Трајковска, С. Н., 2008. *Заштита и рехабилитација на лица со инвалидност*, Скопје: Македонска ризница, Куманово, 30-31.

⁴⁹ Mayer, C., 2007. What really matters in the early literacy development of deaf children? *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 12(4), 420.

⁵⁰ Димиќ, Д. Н., 2001. *Специфичности релативног активног (говорног) и релативног пасивног (гестовног) речника глуве и наглуве деца*, Београдска дефектолошка школа. Београд, 15.

слух е многу посиромашен отколку кај врсниците што слушаат. Во речникот на глувите и на наглувите деца постои необична пропорција во користењето на различните видови зборови. Постои несразмерно користење на именките и на глаголите, што не одговара на реалната фреквенција на користење на овие зборови во јазикот што го користи слушната популација (Димић, 2002).⁵¹ Изразеното користење на именките и на глаголите укажува на значењето на визуелните информации како на главен извор во формирањето на речникот кај децата со оштетен слух. Збогатувањето во квантумот и на квалитетот на активниот и на пасивниот речник претставува основа за успешно учење на процесот на читање кај децата со оштетен слух.

Голем дел од истражувањата поврзани со читањето кај децата со оштетен слух се фокусирани на детската способност за препознавање или декодирање на одделните зборови. Поврзувањето на зборот со неговото значење е важно, како што е тешко да се разбере што се чита доколку 10 до 20% од зборовите во текстот не се познати. Истражувањата за читачите со оштетен слух предложиле двоен пат или начин кон декодирањето на еден збор.⁵² И тоа *индиректен фонолошки* или звучно базиран начин кој ја вклучува врската меѓу буквата и звукот (гласот) во самиот збор. Овој процес е побавен, но му овозможува на детето да ги препознае зборовите што никогаш ги нема прочитано (или не ги знае добро). Додека другиот начин е *директен лексички* или графички базиран пат, кој зависи од препознавањето на зборот во целост. Тој е брз и работи со зборови кои не го следат фонолошкото правило, но детето со оштетен слух мора веќе да го знае зборот кој е напишан за да може да го користи овој начин. Општо земено, децата со оштетен слух го користат фонолошкиот начин за читање непознати зборови, додека директниот лексички начин го користат при читање познати зборови.⁵³

Исто така, пронајдено е дека и глувите и наглувите деца при читањето ги користат фонолошкиот пристап и вештината на декодирање преку говорот, тоталната комуникација, кинестетичкиот фидбек поврзан со дактилологијата и движењето на

⁵¹ Ковачевиќ, Т., 2005. *Развијањеи богаење речника код деца оштеѓеног слуха на основношколском узрсту*, Београдска дефектолошка школа, 5.

⁵² Coltheart, M., Rastle, K., Perry, C., Langdon, R., & Ziegler, J., 2001. DRC: A dual route cascaded model of visual word recognition and reading aloud. *Psychological Review*, 108(1), 204.

⁵³ Morere, D., 2011. *Reading Research and Deaf Children*. Visual Language and Visual Learning Science of Learning Center, Washington, DC. Available at: <http://v12.gallaudet.edu/assets/section7/document141.pdf> [Accessed 17Jun 2013]

говорниот апарат.⁵⁴ Додека истражувањата што го поддржуваат фонолошкото декодирање при читањето кај децата со оштетен слух укажуваат на тоа дека оние деца што го користат знаковниот јазик како средство за комуникација имаат подобри читачки вештини отколку оние што не го користат знаковниот јазик (или не потекнуваат од такво семејство). Тие истакнуваат дека описменувањето зависи од индивидуалните вештини поврзани со морфологијата, семантиката и синтаксата од нивниот примарен јазик, дури и ако примарниот јазик се базира на визуелната перцепција, односно знаковниот јазик.⁵⁵

Познавањето на детскиот речник е многу важно за наставата во училиштето. Наставникот мора да ги познава сите негови карактеристики и особини на секоја одделна возраст, како предуслов за успешно описменување.⁵⁶

Описменувањето е основна задача на училиштето, а усвојувањето на вештината на читање е најтежок и најголем предизвик за решавање во училиштата кај децата со оштетен слух. Поголемиот број адолесценти и возрасни со оштетен слух достигнуваат највисоко ниво на читање на 8-9-годишна возраст од децата што слушаат (*Holt, 1994*). Познавањето на кој било јазик ќе им помогне на децата при процесот на читање, дури и ако тој јазик нема пишана форма. Така децата што користат знаковен јазик можат да имаат успех при процесот на читање и покрај тоа што знаковниот јазик нема пишана форма, децата ги сведуваат речениците од говорниот јазик на визуелниот код од знаковниот јазик. И глувите деца што го користат знаковниот јазик и глувите деца што ги користат говорот и читањето од усни читаат врз основа на фонолошките правила. Децата мора да се научат да читаат. Детето ќе го усвои јазикот на заедницата со самото живеење во истата. Дури и ако детето не е изложено на јазикот на заедницата, тоа може да развие едноставен систем на гестови кои ќе имаат карактеристики слични на оние од природниот јазик (*Goldin-Meadow & Mayberry, 20011*).⁵⁷ Значи на детето што има добра лингвистичка компетенција во знаковниот јазик усвојувањето на говорниот јазик нема да му претставува проблем. Некои

⁵⁴ Harris, M., Moreno, C., 2006. Speech reading and learning to read: A comparison of 8-year-old profoundly deaf children with good and poor reading ability. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 11(2), 189-201.

⁵⁵ Perfetti, C., Sandak, R., 2000. Reading optimally builds on spoken language: Implications for deaf readers. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 5(1), 46.

⁵⁶ Ковачевиќ, Т., 2004. *Лаксичка спремност код глуве и наглуве деца у основној школи*. Општеђење слуха, Београдска дефектолошка школа, 2-3.

⁵⁷ Grijak, S, Ђ., 2010. Lingvistička kompetencija dece oštećenog sluha kao prediktor uspeha u čitanju, *Izvorni naučni rad pedagogija LXV* (1), 138-139.

истражувања (Strong & Prinz, 1997) покажале дека постои корелација меѓу компетенцијата во знаковниот јазик и писменоста. Кога глувото или наглувото дете почнува да чита, тоа станува способно да го поврзува пишаниот со изговорениот збор. Ваквото визуелно засилување е многу корисно за учење на звучните комбинации при градење нов речник. Пишаниот јазик им овозможува на децата со оштетен слух целосен пристап до јазичните структури бидејќи синтаксата им е полесно достапна преку визуелниот отколку преку аудиторниот апарат.⁵⁸

Методите што се користат во почетното читање во работата со децата со оштетен слух генерално се исти со методите што се користат децата кои немаат оштетување, но со одредени модификации поради оштетениот слух. Овие методи може да се применуваат кај децата со оштетен слух доколку тие го имаат стекнато говорниот код, но многу од нив го немаат (Conard, 1979).⁵⁹

Децата што слушаат читаат со помош на конвертирање на пишаните букви во фонолошки код.⁶⁰ За децата добро да го усвојат читањето, потребно е да го совладаат мапирањето меѓу говорниот јазик, кој веќе го знаат, и печатениот збор на хартија. За англискиот јазик, како и за повеќето јазици, мапирањето е базирано на звук. Кога еднаш децата ќе го научат основниот принцип на напишаното-звучно мапирање, тие го „меморираат кодот“ и се повикуваат на претходните знаења од говорниот јазик, со што им се олеснува процесот на читање. Во основа децата со оштетен слух не се во можност, како потенцијални читатели, да ги поврзат овие две страни - тие немаат лесен пристап до фонолошкиот код и многу од нив немаат добро познавање на јазикот, што придонесува за тешкотиите при процесот на совладувањето на читањето.⁶¹ Но со целосен третман и описменување и кај децата што имаат оштетен слух може да биде вклучено фонолошкото кодирање, кое вклучува вештина на фонемска свест, фонолошка обработка и акустичност. Фонемската свест ги вклучува слушањето и препознавањето на буквите што го сочинуваат

⁵⁸ Strong, M., Prinz, P., 1997: A Study of the Relationship between American Sign Language and English Literacy, *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 2, 39.

⁵⁹ Димић, Н., 1994. *Деца оштећеног слуха и читање*, Београд: Дефектолошка теорија и пракса, 8.

⁶⁰ Azbel, L. (2004) How do the deaf read? Available at: <http://psych.nyu.edu/pelli/docs/azbel2004intel.pdf> [Accessed 20 December 2012]

⁶¹ Meadow, S., Mayberry, R., 2001. Learning disabilities Research & Practice, How do profoundly deaf children learn to read?, 222, Available through: <http://idiom.ucsd.edu/~rmayberry/pubs/GoldinMeadow-Mayberry.pdf> [Accessed 20 December 2012]

зборот, фонолошката обработка го вклучува манипулирањето со звуците во зборот, додека акустиката претставува разбирање и поврзување на звукот со графемите што го сочинуваат пишаниот збор.⁶² Меѓутоа, некои истражувања укажуваат дека некои деца со оштетен слух имаат успех со традиционалните акустички инструкции, додека други имаат успех со помош на визуелната акустика при процесот на читање (Trezek & Malmgren, 2005; Trezek & Wang, 2006).⁶³

Сегашните теории за механизмите на читање кај лицата што слушаат истакнуваат два концепта кои вреди да се разгледаат кај процесот на читање кај децата со оштетен слух. Првиот концепт се однесува на директното влијание на јазичното знаење на лексичките и синтаксичките нивоа на читачките способности. Така, индивидуалните разлики во читањето со разбирање кај децата со оштетен слух се главно поради овој фактор. Невозможно е да се разбере целосно реченицата доколку лицето што чита не ги знае зборовите од таа содржина и синтаксичката структура. Децата со оштетен слух кога читаат, ако има зборови што не ги знаат во реченицата, се трудат да ја разберат нејзината содржина така што го извлекуваат значењето на зборовите што им се познати. Таквите зборови се најчесто користени во речениците. Ваквата постапка им овозможува да добијат приближно значење за содржината што ја читаат. Ваквата постапка се нарекува *key word strategy*.

Вториот концепт се однесува на достапноста на фонолошките репрезентации на зборови во менталниот лексикон. Голем број когнитивни активности, вклучувајќи го и читањето, се базираат на фонолошкото кодирање. Главната причина за тоа е дека фонолошките кодови се централен уред во работната меморија, која има различна функција во човековото сознавање. Стручната литература во оваа проблематика покажува дека кога лингвистичките фактори како речникот и синтаксата се контролирани, индивидуалните разлики на фонолошко ниво се најважните детерминанти на читачките способности (Alegria, 2003; Leybaert, 1993; Musselman, 2000; Perfetti and Sandak, 2000).⁶⁴

⁶² Easterbrooks, S., Huston, S., 2007. The signed reading fluency of students who are deaf /hard of hearing, *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* [online] 13 (1), 39. Available at: <http://jdsde.oxfordjournals.org> [Accessed 26 February 2013]

⁶³ Trezek, B. J., Wang, Y., 2006. Implications of utilizing a phonics-based reading curriculum with children who are deaf or hard of hearing. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 11 (2), 202.

⁶⁴ Alegria, J., 2003. *Deafness and reading*. In T. Nunes P. Bryant (Eds.), *Handbook of children's literacy*. Kluwer Academic Publishers, Germany, 460.

Често се поставува прашањето дали глувите деца имаат фонолошки репрезентации на зборовите. Направени се повеќе истражувања за оваа проблематика, меѓу кои е и истражувањето Conrad, кој формирал тест за краткотрајна меморија со цел да утврди дали испитаниците ги паметат зборовите фонолошки или ортографски. Резултатите покажале дека дури 50% од испитаниците што имале оштетување на слухот поголемо од 86dB го користеле ортографското кодирање на зборовите при тестот за краткотрајна меморија.

Третиот доказ за користењето на фонолошкото кодирање кај децата со оштетен слух е спелувањето на зборовите. Тоа претставува активирање на своите фонолошки кодови и преведување во низа од букви кои го сочинуваат зборот, во согласност со систематските правила. Некои резултати покажуваат дека децата со оштетен слух што спелуваат користат фонолошки репрезентации на зборовите за да ги напишат истите. Така, некои резултати укажуваат на тоа дека лицата со оштетен слух што поседуваат фонолошки кодови ги користат на сличен начин како и лицата што слушаат.⁶⁵

Глувото дете обично во процесот на читање внесува многу сиромашна база на знаење. Причината не е само во оштетувањето на слухот, како и промените што настануваат во развојниот период кога детето ги стекнува своите рани искуства, туку во отсуството на флуентниот јазик и системот на комуникацијата во кругот каде што се реализираат искуствата и се претвораат во кодови кои се користат.

Потребата за специјални методи може да се појави во работата со децата со оштетен слух чии родители се глуви и кои со своите деца комуницираат со знаковен јазик. Овие деца во процесот на почетното читање внесуваат свои искуства, когнитивни и лингвистички способности, кои ги имаат и децата што слушаат, но децата со оштетен слух во кругот на знаковниот јазик, кој е различен од говорниот јазик во средината и се разликува по видот на комуникацијата.⁶⁶

Имено, врз основа на анализата на повеќе истражувања што се однесуваат на начинот на кој родителите и наставниците со оштетен слух им читаат на глувите деца идентификувани се 15 принципи:

⁶⁵ Dominguez, A., Alegria, J., 2009. Reading Mechanisms in Orally Educated Deaf Adults, *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* [online] 15 (2), 136-138. Available at: <http://jdsde.oxfordjournals.org> [Accessed 2 August 2013]

⁶⁶ Димић, Н., 1997. *Специфичности у читању деце оштећеног слуха*, Београд: Дефектолошки факултет Универзитета у Београду, 77-78.

1. Глумите читачи ги преведуваат приказните на знаковен јазик.

Кога станува збор за читање приказни на глуви деца, постои дилема дали тоа да се прави со помош на знаковниот јазик или со мануелниот код кој е развиен да го претставува мајчиниот јазик, односно англискиот. Една студија од Schick и Gale (1995) истакнува дека децата наоѓаат приказни раскажани на знаковен јазик бидејќи им се поинтересни и подолго го задржуваат нивното внимание.

2. Тие ги задржуваат двата јазика видливи (знаковниот јазик и мајчиниот)

Иако глумите читатели го користат знаковниот јазик за читање, важно место зазема и пишаниот јазик при читањето на текстот. Глумите родители го демонстрирале тоа кога при читањето на текстот иако го користеле знаковниот јазик (ASL), напишаниот текст го држеле видлив за децата додека читаат (Akamatsu & Andrews, 1993; Lartz & Lestina, 1995; Mather, 1989; Schleper, 1995b; Stewart, Bonkowski, & Bennett, 1990). Ова му овозможува на детето да гледа од мајката која го користи знаковниот јазик и да гледа во книгата, при што овозможува подобро разбирање на прочитаното. На една сесија за читање глумото дете ја прекинува мајката за да ја праша, „Каде го пишува тоа?“ При што мајката покажала со прстот по должината на реченицата која ја гестикулирала. Детето погледнало во мајката, потоа во текстот и на крај ѝ сигнализирало на мајката дека е спремно да продолжат понатаму.

3. Глумите читачи не се ограничуваат на текстот

Според неколку спроведени истражувања на глуви наставници кои им читаат на деца што исто така имаат оштетен слух, се забележало дека наставниците при читањето, односно при гестикулацијата, го прошируваат текстот. Информациите ги земаат од дадените илустрации, од дотогашните случувања во текстот, од целокупната тема во книгата, како и од потребите на глумите деца. Се смета дека овој начин овозможува градење заднина неопходна за разбирање на текстот. Исто ваква тенденција била забележана и кај глумите мајки (Andrews & Taylor, 1987).

4. Глумите читачи ги пречитуваат текстовите

Trelease (1995) објаснува дека ова е природен и неопходен дел во развојот на јазикот. „Ова пречитување се совпаѓа со начинот на кој децата учат. Повторувањето го подобрува нивниот речник, редоследот и меморијата. Истражувањата покажуваат дека децата на предучилишна возраст прашуваат многу прашања (понекогаш и истите) и по десетина пати прочитана приказна бидејќи го учат јазикот постепено, а не одеднаш. Секое наредно читање носи дополнително разбирање на приказната“.

5. Глумите читачи го следат водството на детето

За време на сесиите за читање на глас глумите читачи им дозволуваат на децата да ја заземат водечката улога (Ewoldt, 1994; Maxwell, 1984; Van der Lem & Timmerman, 1990). Ова може да биде едноставно како оставање на детето само да ја избере книгата, дозволувајќи му да ја врти страницата, давајќи му време да ги испита сликата и текстот што се чита и сл.

6. Глумите читачи внесуваат разбирливи зборови при читањето

Кога глумите читачи ја читаат приказната користејќи знаковен јазик, имаат тенденција да додаваат информации за да ја нагласат идејата во текстот што не е директно наведена, но се подразбира. На пример, кога глувиот татко ѝ ја чита „Црвенкапа“ на својата ќерка, читајќи како волкот ја облекува облеката на бабата, тој додал: „Тој се обидува да го излаже девојчето“. Во текстот никаде не е наведена причината за таа постапка, но таткото сака да ја направи причината очигледна за неговата ќерка. Додавањето информации за да се направи смислата на текстот поексплицитна или да се појасни главната идеја во текстот, или моралната страна, претставува вообичаена техника што е користена од страна на глумите лица.

7. Глумите читачи ја приспособуваат поставеноста на знакот за да се вклопи во приказната

Една од заедничките стратегии на возрасните глуви читачи при читањето на своите деца е приспособување на поставеноста на знаците за да се задржат интересот и разновидноста на приказната (Akamatsu & Andrews, 1993; Lartz & Lestina, 1995; Van der Lem & Timmerman, 1990). Повремено читателот ќе го постави знакот директно на лицето на детето, како на пример правењето на знакот за „мачка“ директно на лицето на детето. На пример, глумите родители при гестикулирање на знакот за „автомобил“ во текст го поставуваат знакот на дадената илустрација, а потоа го движат знакот по должината на дадениот пат во истата, како што возилото вози по должината на улицата. Ова помага детето да воспостави интеракција и да се поврзе со приказната што се чита.

8. Глумите читачи го приспособуваат стилот на гестикулирање за да одговара на приказната

Карактеристични аспекти на говорот се тонот, интензитетот и висината на гласот. Вештите читачи кога им читаат на децата што слушаат ги менуваат интонацијата и тонот со цел да ѝ дадат живот на приказната. На сличен начин и глумите читачи го менуваат својот стил на гестикулирање за да ѝ дадат живот на приказната. Вештите глуви читачи ќе користат груб, арогантен стил на гестикулација за да го отсликаат грубото или напнато лице, користат ситни, нежни движења за да го отсликаат срамежливото лице или користат крупни, големи движења за да го отсликаат силното лице итн.

9. Глумите читачи поврзуваат поими од приказната со реалниот свет

Вештите глуви читачи постојано го поврзуваат своето искуство со карактерите и настаните во приказната што ја читаат (Akamatsu & Andrews, 1993; Andrews & Taylor, 1987; Lartz & Lestina, 1995; Stewart, Bonkowski, & Bennett, 1990; Whitesell, 1991). Тие им помагаат на децата да ја изградат оваа вештина така што постојано ги поврзуваат настаните од приказната што ја читаат со животот на децата. На пример, една глува мајка им чита на децата приказна за мачка која испила премногу млеко, притоа додава: „Знаете, исто како Спарки (нивното

куче) што ја пие својата вода“. Децата почнале да се смеат и да кимаат со главата, јасно правејќи врска меѓу настанот од приказната и нивното искуство.

10. Глувите читачи користат стратегии за одржување на вниманието

Природно е за глувите деца често да погледнуваат настрана или долу во книгата додека возрасните им читаат приказни. Иако ова може да биде фрустрирачко, искусните глуви читачи наоѓаат соодветен начин да одговорат на тоа. Обично глувите читачи чекаат трпеливо додека детето гледа настрана. Исто така, тие користат различни стратегии за да го зачуваат нивното внимание, како што се: допирање на детето за нога или за рамо, поместување на книгата додека чита или користење фацијална експресија или контакт со очи, што се покажало како најпрактичен начин во задржувањето на вниманието кај детето со оштетен слух. Исто така, возрасните настојуваат што повеќе пати да ја читаат истата приказна за детето да може да ги добие сите претходно пропуштени информации.

11. Глувите читачи користат фиксациски поглед за да го поттикнат учеството

Контактот со очи е многу важен елемент при читањето на глувите деца. Имено, возрасните читачи користат два вида фиксациски поглед, и тоа: индивидуален и групен. Овие методи се користат при читање на глас, каде што групниот фиксациски поглед се користи за ефикасно да се вклучат сите ученици во читањето, додека индивидуалниот поглед за директни прашања или коментари за одредени ученици.

12. Глувите читачи вклучуваат игра на улоги за да го прошират концептот

Некои истражувања покажале дека глувите читачи често дејствуваат надвор од пасусот што го читаат со цел подобро да го разјаснат неговото значење. Имено, тие демонстративно ги прикажуваат настаните од книгата и ја користат играта на улоги вклучувајќи ги и децата.

13. Глувите читачи користат варијации на знаковниот јазик (ASL) за да ги прикажат повторувачките фрази во приказната

Во многу книги за млади деца има фрази што константно се повторуваат во текстот. Забележано е дека глувите читачи користат варијации на знаковниот јазик при гестикулација на овие повторувачки фрази. Така што, децата го гледаат текстот - фразата која останува иста во текстот, но во исто време се изложени на различни начини на гестикулација на истиот, што често овозможува задржување на интересот и вниманието на децата со оштетен слух.

14. Глувите читачи обезбедуваат позитивна животна средина и нејзино подобрување

Читањето би требало да биде забавно. Тоа, исто така, би требало да вклучува изградба на значење преку реципрочна интеракција меѓу читателот и текстот. За жал, во многу училници со глуви деца наставникот ги контролира и двете, и интеракцијата и интерпретацијата на текстот.

15. Глувите читачи очекуваат детето да се опишени

Последниот принцип што придонесува за сесиите за читање на глас меѓу возрасните и децата претставува позитивно верување за способностите на децата. Имено, глувите наставници ги разгледуваат стратегиите на читање кои се најкорисни и критички, односно тие при читањето му даваат предност на образованието на децата, односно на учењето на јазикот. Додека глувите родители предност му даваат на споделувањето на љубовта кон книгите, а потоа на опишнувањето.⁶⁷

⁶⁷ Fifteen principles for reading to deaf children Available at: http://www.gallaudet.edu/clerc_center/information_and_resources/info_to_go/language_and_literacy/literacy_at_the_clerc_center/welcome_to_shared_reading_project/15_principles_for_reading_to_deaf_children.html#1 [Accessed 14 November 2013].

5. Видови читање

Образовните и воспитните цели во одделенската настава ја наложуваат потребата да се негуваат два основни вида читање: а) гласно и б) во себе.

Овие читања се усвојуваат и вежбаат уште во прво одделение. Во II, III, IV и V одделение на овие читања им се придава посебно внимание, првенствено при анализа на уметничките тестови.

5.1 Читање на глас

Читањето на глас не е просто декодирање на еден графички склоп на букви во соодветните гласови, туку тоа е пренесување и примање на значењето од текстот. Пред да дојде до орално-гласовно изговарање на фонемите во склоп на графемите, зборот како целина се избира од еден општ когнитивно-семантички депозит кој се наоѓа во свеста и знаењето на лицето што чита.⁶⁸

Гласното читање е секогаш почеток на учење на читањето. Тоа овозможува контрола и самоконтрола на флуентноста на прочитаниот материјал. Во училиштата за деца со оштетен слух се применува од самиот почеток на процесот на читање.

Од физиолошки аспект, гласното читање претставува неопходна врска во триаголникот меѓу визуелната претстава на буквите (графемите), аудитивната претстава на гласот (фонемите) и изговорот (артикулемите). Испуштањето една функција влијае врз доброто читање.

Аудитивните повратни врски помеѓу гласното читање се проверуваат со точноста на изговорените гласови и се отфрла можноста за брзото спојување со визуелната слика на буквите. На децата и на возрасните им е неопходно гласното читање бидејќи ги поттикнува развојот на вниманието и помнењето на текстот, бидејќи одекнувањето на сопствениот глас во свеста се доживува како уште еден извор на информација.

Родителите и наставниците особено е важно да им читаат на глас на децата бидејќи, како што напоменавме, тоа помага во градењето многу основни вештини, го

⁶⁸ Luckner, J.L., Cooke, C., 2010. A summary of the vocabulary research with students who are deaf or hard of hearing, *Amm Ann Deaf* 155(1), 38.

збогатува вокабуларот, обезбедува модел на флуентно, експресивно читање и исто така им помага на децата да го сфатат читањето како задоволство, а не како обврска.⁶⁹

Кога читаме на глас или кога слушаме како некој чита на глас, нашиот мозок ги прима информациите на поинаков начин, така што забележуваме работи кои претходно не сме биле во можност да ги видиме во напишаниот текст:

- Сите правиме грешки при формирањето на речениците. Понекогаш изоставаме букви, ги мешаме зборовите или правиме граматички грешки. Ваквите грешки понекогаш е тешко да бидат забележани во текстот, при што ќе звучат погрешно. Затоа читањето на глас е еден од најдобрите начини да се поправат овие грешки во речениците.

- Понекогаш реченицата може да биде граматички точна, но сепак да звучи лошо, односно може да биде премногу долга, збиена со многу информации или повторлива. Исто така, ваквите грешки лесно може да се отстранат кога реченицата ќе биде слушната, односно гласно прочитана.

- Со читањето на глас можеме да увидиме каков е тонот со кој се изговара реченицата. Дали таа звучи премногу формално или премногу обично? Каков вид импресија остава прочитаната реченица кај слушателот? Понекогаш со читањето на глас добиваме пообјективна смисла за импресијата што ја создаваме кај слушателите.⁷⁰

5.2 Читање во себе

При читањето во себе се изоставата артикулацијата, односно функцијата на артикулационите органи. Читањето во себе подразбира добро совладана техника на читање, односно синтеза на буквите, точност и брзина.

Визуелниот анализатор истовремено опфаќа поголема визуелна целина и работи по принципот на глобално претставување. Со визуелниот анализатор и аудитивните

⁶⁹ Reading aloud Available at: http://www.readingrockets.org/atoz/reading_aloud/ [Accessed 25 May 2013]

⁷⁰ The writing center, 2010. Reading aloud [pdf] Available at: <http://writingcenter.unc.edu/handouts/reading-aloud/> [Accessed 18 July 2013]

претстави се продолжуваат своите потреби, така што од одделни претстави на фонемите лицето што чита аудитивно претставува цели зборови и синтагми.

Аудитивните и артикулационите претстави се потиснати иако во една фаза се предуслов да се совлада читањето. Ова читање е многу економично и децата што слушаат читаат на овој начин 3 до 5 пати побрзо. Децата со оштетен слух почнуваат да читаат во себе во IV одделение.⁷¹

Во контекст на овие две глобални читања се приопштуваат и следниве видови читање што ги навел авторот Димић:

1. *Субвокално читање* ги содржи сите елементи на гласното читање, единствено е отсутна гласноста, а слично е на шепотење. Овој облик на читање може да се смета за преодна фаза помеѓу гласното и читањето во себе.

2. *Хорско читање*, не е функционално во процесот на совладување на техниката на читање. Многу често ги ослободува децата од стравот, меѓутоа, може да води кон неконтролирано викање, особено во училиштата за деца со оштетен слух.

3. *Читање по улоги*, може да се чита секој текст и учениците со оштетен слух со задоволство читаат на ваков начин.

4. *Логично читање*, при ова читање е особено важно да се почитува логичката целина, како и интерпункцијата.

5. *Естетско читање*, учениците читаат продлабочено, изразно и хармонично со желба подобро да усвојат, разберат и да го доживеат текстот што се наоѓа пред нив.

6. *Насочено читање*, има задача да го насочи ученикот кон откривање одредени пораки во текстот. Во училиштата за деца со оштетен слух учениците, во зависност од своите способности, го изведуваат овој вид читање гласно или во себе.

7. *Истражувачко читање*, врз основа на претходно поставени задачи учениците го истражуваат текстот и се обидуваат да ги одгатнат барањата што се пред нив.

8. *Диференцирано читање*, во зависност од начинот и од квалитетот на читање, учениците се во хармонија со своите можности и способности, приспособуваат одредени текстови и задачи.

⁷¹ Димић, Н., 1997. *ibid.* str. 64-65.

9. *Творечко читање*, се карактеризира со нови идеи, снаоѓање во нови ситуации, одредени асоцијации и поврзување на причините. Се карактеризира со уредно, логично и креативно мислење.

10. *Критичко читање*, го насочува ученикот да се постави критички во однос на текстот што го чита, да развие критичко мислење за време на читањето и да создаде свои ставови во однос на делото и авторот.

11. *Брзо читање* е секое читање што е регулирано од артикулациониот процес. Не може да биде пребрзо бидејќи артикулацијата има свое времетраење кое може да биде скратено, но не и прескокнато. Читањето кај кое е заобиколен факторот артикулација и тежиштето паѓа на визуелен план е брзо читање.

Постојат и други видови читање, како што се:

- *Впивачко читање*, кое се однесува на начинот на читање каде што читачот брзо преминува со очите преку целиот текст за да дојде до она што го посакува.

- *Пребарувачко читање*, кога читателите при читањето бараат одделни информации без детално читање на целиот текст. Ваков начин на читање користи и “SQ3R техниката”, која започнува со преглед на главните идеи на текстот за потоа да се премине на пофокусирано читање (Brown, 2001).⁷²

- *Внимателно читање*, кое Urquhart and Weir (1998) го споредуваат со читањето за учење, при што текстот се чита детално за да се запаметат сите потребни информации.

- *Читање за генерално разбирање*, кое Grabe and Stoller (2002) го опишуваат како сложено читање кое бара брза и автоматска обработка на зборовите, како и силна вештина во изведување на генералното значење на главните идеи и ефикасна координација на многу процеси во краток временски период.⁷³

⁷² Brown, H.D., 2001. Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy, Second Edition. NY: Longman

⁷³ Teaching reading Available at: <http://www.kochinet.ed.jp/koukou/kenkyu/kaigaihaken/uetafinal.pdf> [Accessed 25 May 2013]

6. Релевантни истражувања

Кога станува збор за процесот на читање, постојат многубројни истражувања кои го испитуваат. Исто така, спроведени се и истражувања кои се однесуваат на комплексниот процес и начин на читање кај децата со оштетен слух. Така во продолжение ќе истакнеме некои од нив, кои се од интерес за нашиот предмет на истражување.

Целта на истражувањето што го спровеле **Jasmina Karić и сор. (2012)** било да се утврди влијанието на перцептивно-моторниот акт врз сознајниот процес на читањето, како и да се утврди дали брзината на читање влијае врз разбирањето на прочитаното, исто така и да се објаснат и потврдат некои сурдопедагошки тврдења во практика со цел унапредување на процесот на читање.

Примерокот за истражувањето го сочинувале 130 глуви и наглуви ученици од редовните и посебни училишта, од 4 до 8 одделение, на територијата на Република Србија (63 ученици од посебните училишта за глуви и наглуви деца и 67 ученици од редовните училишта).

Во однос на методологијата, за проценка на брзината на читање бил користен тестот на **Kostić и Vladislavljević** според тежината од 10 нивоа. Додека за проценка на разбирањето на прочитаниот текст според вербалните одговори бил користен адаптиран тродимензионален тест на читање од **Helene Sax**.

Добиените резултати од ова истражување, кои се однесуваат на брзината на читање на основа на тестот на **Kostić и Vladislavljević** спрема тежината од 10 нивоа, покажале дека брзината на читање не била соодветна на тежината на текстот и исто така брзината на читање sukcesивно не се намалувала, туку создавала скокови, било според училишната возраст било според содржината на текстот. Брзината на читање била правопрпорционална со зголемувањето на училишната возраст. Ваквата дистрибуција на брзината на читање според тежината укажувала дека глумите ученици не размислувале за содржината на текстот што го читаат. Добиените резултати покажале дека перцептивно-моторниот аспект не бил доминантен во сознајниот процес, иако имал голема функција. Кај учениците со оштетен слух примарен акт во читањето бил чист перцептивно-моторен пристап без компоненти на разбирање. Децата со иста брзина ги читале и зборовите што

ги разбирале и оние што не ги разбирале. Односно, доминантно било исклучиво механичкото читање.⁷⁴

Целта на истражувањето што го спровела **Kljaić Mirela (2010)** била да се утврди квалитетот на читање (со акцент на техниката на читање и грешките при читањето) и нивото на разбирање на прочитаниот текст, како и дали врз истакнатите елементи на читањето влијаат возраста, степенот на оштетување на слухот, оценката по мајчиниот јазик и полот на ученикот.

Истражувањето било спроведено на примерок од 30 ученици со оштетен слух, на возраст од III до VIII одделение. Тестирањето било извршено во ОУ „Jovan Popović“ во Нови Сад и во Училиштето за деца со оштетен слух „Stefan Dečanski“ во Белград.

Како инструмент во истражувањето е користен тродимензионалниот тест на читање од Helene Sax.

Резултатите од истражувањето покажале ниско ниво на разбирање на прочитаниот текст од страна на учениците со оштетен слух, додека големиот број грешки укажувал и на лоша техника на читање. Истражувањето покажало дека возраста, степенот на оштетување на слухот, оценката и полот на учениците имаат делумно влијание врз одделните сегменти од читањето.⁷⁵

Развојното читање и правописните способности кај 24 глуви деца и 23 деца без слушно оштетување како почетни читачи се лонгитудинално истражувани од страна на **Fiona E. Kyle** и **Margaret Harris (2011)**. Лонгитудиналната студија е спроведена во период од две години.

Глувите деца варирале во однос на јазичниот фонд што го поседувале и преферираниот начин на комуникација.

На сите деца им бил даден голем број литература, како и когнитивни и јазично базирани задачи на секои 12 месеци.

Глувите деца, како и децата што слушаат, на почетните фази од развојот на читањето имале сличен напредок, но подоцна нивните резултати почнале да се разминуваат. *Нивните наоди укажуваат дека глувите деца и децата што слушаат*

⁷⁴ Karić, J., Ristić, S., Medenica, S., Tadić, V., Slavnić, S., 2012. Karakteristike čitanja gluvih i nagluvih učenika, *Vojnosanitetski pregled* [online] 69(10), 847, 850. [Accessed 27 Jun 2013]

⁷⁵ Mirela, K., 2011. Neke karakteristike čitanja kod gluve i nagluve dece. *Beogradska defektološka škola*, 2, 243.

користат различни стратегии за читање во текот на првите две години од школувањето.⁷⁶

Слични резултати се добиени и во истражувањето на **Huremović Alma и Pičković Marica (2010)**, „Разбирање на прочитаното кај деца со оштетен слух“, чија цел било испитување на способноста да се разбере прочитаниот текст од страна на децата со оштетен слух, идентификација на прогностичките фактори (предиктори), како и влијанието на предикторите врз способноста на разбирање на прочитаното.

Испитувањето било извршено врз 65 ученици со оштетен слух, кои биле поделени во повеќе групи според следниве критериуми: календарска возраст, училишна возраст, пол, степен на оштетување на слухот, времето кога е настанато оштетувањето, оценката по мајчиниот јазик, социоекономскиот статус, нивото на образование на родителите, слушниот статус на родителите и условите за образование.

Резултатите од ова истражување покажале дека способноста на разбирање на прочитаното кај децата со оштетен слух не е задоволителна. Како значајни предиктори се покажале: училишната возраст, условите за образование, успехот по мајчиниот јазик и нивото на образование на родителите.⁷⁷

Kuzmanović-Jurčević Maja (2008) извршила истражување чија цел било да се испита способноста на разбирање на прочитаното кај учениците со оштетен слух и да се спореди со способноста на учениците што слушаат.

Примерокот за истражувањето го сочинувале ученици со оштетен слух кои посетувале посебни училишта за деца со оштетен слух во Сараево, Тузла и во Бања Лука, како и ученици од редовните училишта во Сараево и тоа од III до VIII одделение.

Резултатите покажале дека учениците од редовните училишта постигнале висок степен на разбирање на текстот и успешно го интерпретирале, додека учениците со оштетен слух имале тешкотии во разбирањето и во прераскажувањето на текстот.⁷⁸

⁷⁶ Kyle, F., Harris, M., 2011. Longitudinal Patterns of Emerging Literacy in Beginning Deaf and Hearing Readers, *Oxford Journals* [online] Available at: <http://jdsde.oxfordjournals.org/content/16/3/289.abstract#xref-corresp-1-1> [Accessed 25 January 2013]

⁷⁷ Alma, H., Marica, I., 2010. Razumevanje pročitanoг u osoba oštećena sluha. *Beogradska defektološka škola*, 1, 39.

⁷⁸ Jurčević, K. M., 2008. Sposobnost razumevanja pročitanoг sadržaja učenika oštećenog sluha i učenika koji čuju. *Beogradska defektološka škola*, 2, 23.

Истражувањето на **Susan J. Parault** и **Heather M. Williams** (2009) имало цел да го испита односот меѓу 3 варијабли: мотивација за читање, количина на читање и разбирање на текстот. Истражувањата покажаа дека помалку од 50% од глувите ученици го изоставуваат читањето во средно училиште или по четврта година (Allen, 1994). Проценувањето на 30 возрасни што слушаат и 24 глуви возрасни покажа дека глувите учесници покажуваат значително повисоко ниво на мотивација за читање и покрај тоа што било откриено дека читаат на пониско ниво од 6. одделение.

Резултатите покажале дека не постои значајна разлика во однос на количината на читање меѓу глувите испитаници и оние што слушаат. Било откриено дека количината на прочитаното од лични причини бил најдобар индикатор за разбирање на текстот кај глувите ученици и обратно, внатрешната мотивација била најдобар индикатор за количината на прочитаното кај истите.⁷⁹

Истражувањата на **проф. З. Јачова (1996)** укажуваат дека нема разлика помеѓу читањето на глас и читањето во себе кај глувите ученици, а исто така е утврдено и влијанието на артикулациската кинестезија во актот на читање и разбирањето на прочитаниот текст, односно дека во свеста на детето се проектираат идентични енграми кога тоа чита гласно и кога визуелно ги перципира графемите на истиот поим.

⁷⁹ Parault, S., Williams, H., 2009. Reading Motivation, Reading Amount, and Text Comprehension in Deaf and Hearing Adults, *Oxford Journals* [online] Available at: <http://jdsde.oxfordjournals.org/content/15/2/120.short> [Accessed 25 January 2012]

II МЕТОДОЛОГИЈА НА ИСТРАЖУВАЊЕ

1. Предмет

Предмет на ова истражување претставува анализата на ефикасноста при читањето на глас и во себе кај децата со оштетен слух од III до VIII одделение.

2. Цел

Целта на ова истражување е утврдување на разликите во разбирањето и во брзината при читање во себе и на глас кај децата со оштетен слух од III до VIII одделение.

3. Задачи

За реализација на основната цел на ова истражување потребно е да се реализираат следниве задачи:

1. Да се утврдат разликите во однос на брзината при читање на глас и во себе.
2. Да се утврдат разликите во однос на разбирањето на текстот при читање на глас и во себе.
3. Да се утврди степенот на корелација на степенот на оштетување на слухот во однос на брзината и разбирањето при читањето на глас и во себе.
4. Да се утврди степенот на корелација на интелектуалниот статус во однос на брзината и разбирањето при читање на глас и во себе.
5. Да се утврди степенот на корелација на оценката по македонски јазик во однос на брзината и разбирањето при читање на глас и во себе.
6. Да се утврди степенот на корелација на училишната возраст во однос на брзината и разбирањето при читање на глас и во себе.

4. Хипотези

Х0- Претпоставуваме дека не постои разлика во однос на ефикасноста при читање на глас и во себе кај децата со оштетен слух.

Х1- Претпоставуваме дека не постои разлика во брзината при читање на глас и во себе кај децата со оштетен слух.

Х2- Претпоставуваме дека не постои разлика во однос на разбирањето при читање на глас и во себе кај децата со оштетен слух.

Х3- Претпоставуваме дека степенот на оштетување на слухот значајно влијае врз брзината и разбирањето при читање на глас и во себе кај децата со оштетен слух.

Х4- Претпоставуваме дека интелектуалниот статус значајно влијае врз брзината и разбирањето при читање на глас и во себе кај децата со оштетен слух.

Х5- Претпоставуваме дека оценката по македонски јазик влијае врз брзината и разбирањето при читање на глас и во себе кај децата со оштетен слух.

Х6- Претпоставуваме дека училишната возраст значајно влијае врз брзината и разбирањето при читање на глас и во себе кај децата со оштетен слух.

Х7- Претпоставуваме дека етиолошкиот фактор значајно влијае врз брзината и разбирањето на прочитаното при читање на глас и во себе кај децата со оштетен слух.

Х8- Претпоставуваме дека постои поврзаност меѓу брзината на читање и разбирањето на прочитаното при читање на глас и во себе кај учениците со оштетен слух.

5. Варијабли

Во ова истражување се поставени **независни и зависни варијабли**:

Независни варијабли:

- степенот на оштетување на слухот;
- интелектуалниот статус;
- училишната возраст;
- оценката по македонски јазик.

Зависни варијабли:

- брзината на читање;
- разбирањето на прочитаниот текст.

6. Примерок на истражувањето

Во истражувањето беа опфатени вкупно 31 испитаник, од кои 26 се од Заводот за рехабилитација на деца со оштетен слух „Кочо Рацин“ - Битола и 7 испитаници се од ОУ „Кузман Јосифоски-Питу“ - Скопје.

7. Место и време на истражувањето

Истражувањето беше спроведено во Заводот за рехабилитација на деца со оштетен слух „Кочо Рацин“ - Битола и во ОУ „Кузман Јосифоски-Питу“ - Скопје во второто полугодие од учебната 2012/13. Испитувањето се изведуваше индивидуално со секој ученик преку тестирање и непосредно испитување.

8. Истражувачки методи, техники и инструменти

Методи

Во истражувањето беа користени следните методи:

- *Метода на генерализација* - оваа метода има голема примена во научното сознание, секаде кога со помош на посебното или индивидуалното се сознава нешто општо. Генерализацијата како метода има два основни облика - поимање и индукција. Во ова истражување како методска постапка на генерализацијата ја користиме индукцијата затоа што од посебни знаења се стекнуваат општи знаења, значи ја користиме и методата на каузална индукција, каде што се гледаат причините и последиците на појавата.

- *Метода на компаративна анализа* - претставува сложен сознаен процес со кој врз основа на анализа на структура на разни или слични појави се врши споредување на својствата, структурата и законитостите на тие појави.⁸⁰

Техники

- *Тестирање* - тестирањето е популарна техника за објективно истражување. Инструментот на оваа техника се нарекува *тест*. Во методологијата тестирањето претставува стандардизирана постапка со која се мери одреден фактор или се оценува одредена способност. Со тестот најчесто се предизвикува некаква активност на субјектот или се предизвикува манифестација на некаква способност, а потоа ученикот врз таа активност се мери и се вреднува, споредувајќи ги резултатите на другите индивидуи добиени во иста ситуација.

⁸⁰ Ангелоска-Галевска, Н., 2010. *Планирање на научно истражување*, Скопје: Филозофски факултет, 4.

Инструменти

- Во истражувањето како инструмент ќе биде користен тестот-приказна од **Helene Sax** - „Разбирање на прочитаното според вербалните одговори“ (објавен во книгата „Testovi za ispitavanje govora i jezika“, Белград, 1983), кој за потребите не глувите деца е модифициран во одредени изрази и е преведен на македонски јазик. Преводот и модифицирањето на тестот се изведени од страна на проф. Зора Јачова и е тестиран примерокот од нејзиното истражување. Испитувањето се изведува со помош на два текста, од кои едниот (T1) е наменет за помала возраст и притоа е само преведен на македонски јазик, а другиот тест (T2) е наменет за постара училишна возраст и притоа е модифициран во одредени изрази, со што би соодветствувал на изучениот фонд на зборови кај децата со оштетен слух кои ќе бидат дел од истражувањето и исто така е преведен на македонски јазик. Со помош на овие текстови се оценуваат следните квалитети:

- брзина на читање;
- број на неправилности (несигурности и грешки);
- разбирање на прочитаниот текст според вербалните одговори и изборот на сликата.

Начин на оценување

Брзината на читање се мери со стоперка, изразено во секунди. За проценување на брзината на читање ќе се користиме со нормите што ги има дадено Helene Sax, и тоа:

- а) во првото ниво се читачи чија брзина на читање изнесува 35 секунди.
- б) второто ниво на читање изнесува 40 секунди и се однесува на просечните читачи.
- в) на третото ниво се наоѓаат читачи чија брзина на читање изнесува 50 секунди.

Но бидејќи нашите испитаници се ученици со оштетен слух, што укажува на побавен процес на читање, се очекува во резултатите да се добие дека брзината на читање ќе биде многу поголема во однос на третото ниво, односно од 50 секунди.

Додека разбирањето на прочитаните текстови ќе се оценува според раскажувањето на прочитаното од страна на учениците, така што максималниот број на факти што учениците треба да ги наведат во текот на раскажувањето е 10. Можните факти што ученикот треба да ги наведе во текот на својата вербална или писмена интерпретација на содржината од **T1** се следните:

- 1) Еден зимски ден;
- 2) Зимски распуст;
- 3) Детско одморалиште;
- 4) На планина;
- 5) Снег;
- 6) Радост;
- 7) Ученик кој прв се разбуди;
- 8) Истопи;
- 9) Сеќавање;
- 10) Најубав ден.

Исто така, при интерпретација на содржината од Т2 потребно е ученикот да наведе 10 факти, и тоа:

- 1) Болно дете;
- 2) Скршена нога;
- 3) Нова година;
- 4) Тага;
- 5) Голема елка;
- 6) Подароци;
- 7) Дедо Мраз;
- 8) Другари;
- 9) Мала елка купена од татко му;
- 10) Весел.

За интерпретацијата на резултатите се дадени **пет нивоа** и врз основа на бројот на изнесени факти од страна на испитаникот се дава одредена оценка:

1) За првото ниво - **детално раскажување на текстот** - испитаникот треба да наведе 10 факти и тоа се оценува со 5.

2) За второто ниво - **истакнување на важните детали од содржината** - испитаникот треба да наведе 7 до 9 факти за да добие оценка 4.

3) За третото ниво - **истакнување на суштината од содржината на текстот** - испитаникот треба да наведе 5 до 7 факти за да добие оценка 3.

4) За четвртото ниво - **интерпретација на текстот со помош на гест** - испитаникот треба да наведе 2 до 5 факти за да добие оценка 2.

5) За петтото ниво - **без интерпретација** - испитаникот треба да наведе максимум 2 факти за да добие оценка 1.⁸¹

Целта на ваквата интерпретација на резултатите е да се утврди начинот на читање на автоматизираните зборови и да се увиди како читањето губи од својата флуентност во корелација со начинот на читање на текстот на глас и во себе. Со помош на ова оценување може да се одреди степенот на способност за апстрактно мислење, што влијае врз успехот во читањето.

Задачата на тестот е да го открие разбирањето на текстот според детската перцепција на она што е прочитано, кое се утврдува со споредување на времето на читање и бројот на грешки. Резултатите се прикажуваат според училишната возраст. Тестот е наменет за деца до помлада и постара училишна возраст, особено за деца што имаат тешкотии во совладување на читањето, пациенти со различни форми на афазија, деца со дисфазија и ученици со оштетен слух.

9. Статистичка обработка на податоците

Податоците што се добиени од истражувањето се групирани, табелирани, обработени и графички прикажани со употреба на програмата Microsoft Office Excel 2003. Со дескриптивна статистика ќе биде претставена структурата, а споредбата од добиените одговори на испитаниците ќе биде анализирана со χ^2 , т-тест, ANOVA, како и со табела за контингенција со ниво на значајност од $p < 0$.

⁸¹ Kostić, Đ., Vladislavljević, S., Popović, M., Testovi za ispitavanje govora i jezika, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, 229-230.

III АНАЛИЗА НА РЕЗУЛТАТИТЕ ОД ИСТРАЖУВАЊЕТО

1. Резултати

Читањето е важен сегмент во едукацијата и влијае врз развојот на говорот и на јазикот кај децата со оштетен слух. Тоа претставува функција што се учи и зависи од различни фактори.

Како што веќе напоменавме, брзината на читање и разбирањето на прочитаното зависат од познавањето на буквите, совладаната техника на читање, правилната артикулација, добро развиениот говор, доволниот фонд на зборови, мислењето. Исто така, овие фактори влијаат и врз успешното читање на глас и во себе, кои се неразделив дел во процесот на учење на читањето.

Со успех и соработка истражувањето е извршено во Заводот за рехабилитација на деца со оштетен слух „Кочо Рацин“ - Битола и во ОУ „Кузман Јосифоски-Питу“ - Скопје, на примерок од 31 ученик со оштетен слух, чии состав и карактеристики се графички и табеларно прикажани.

Брзината на читање, како што напоменавме, е мерена со стоперка, а во прилог на хипотезата е пресметана аритметичката средина за брзината на читање на глас и во себе и притоа со помош на т-тест е пресметана значајноста на разликите на аритметичките средини.

Исто така, и при анализата и споредувањето на разбирањето на прочитаното е пресметана аритметичката средина и е користен т-тестот за значајноста на разликите на аритметичките средини. Додека со Пирсонов коефициент на корелација е пресметано постоењето на поврзаност на брзината на читање и разбирањето на прочитаното.

Додека влијанието на слушното оштетување, оценката по македонски јазик, полот, интелектуалниот статус, етиолошкиот фактор и училишната возраст се пресметани со ANOVA за утврдување на значајноста на разликите, т-тест, Пирсонов коефициент на корелација, како и χ^2 .

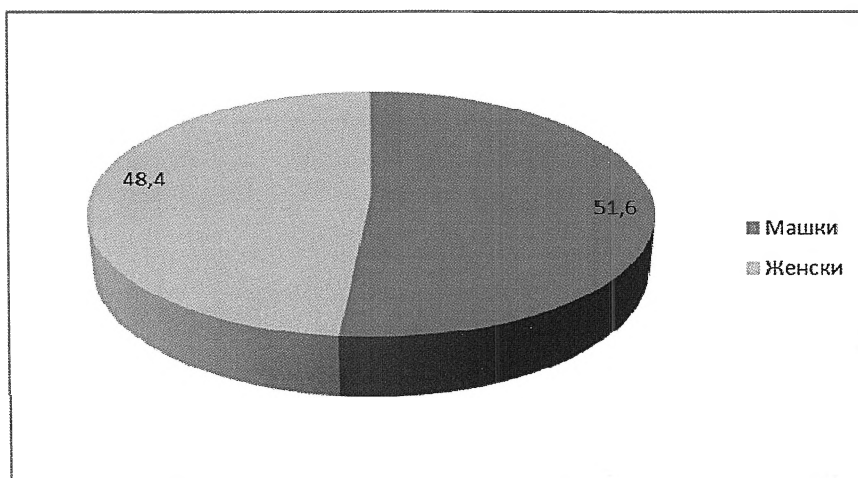
1. 1. Опис на примерокот

За подобро да ја разбереме анализата на добиените одговори, накратко ќе дадеме опис на примерокот на кој беше спроведено истражувањето и притоа резултатите ќе бидат табеларно и графички прикажани.

Табела 2. Приказ на примерокот во однос на половата припадност на испитаниците

Пол	Ф	%
Машки	16	51,6
Женски	15	48,4
Вкупно	31	100,0

Од Табела 2 и Слика 4 можеме да видиме дека од вкупниот примерок од ова истражување, или од 31 испитаник (ученици со оштетен слух), 16 се од машки пол, или 51,6%, додека 48,4% или 15 испитаници се од женски пол.



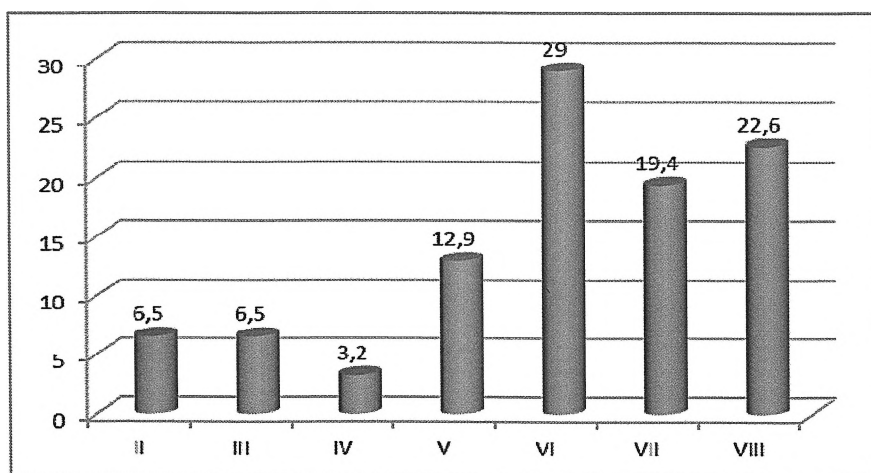
Слика 4. Графички приказ на примерокот во однос на половата припадност на испитаниците

Во примерокот беа опфатени ученици од II до VIII одделение. Со консултација со наставниците и психологот беа опфатени овие одделенија, кои, според нив, го имаат

совладано процесот на читање во согласност со нивните способности и можат да соработуваат при спроведувањето на тестот. Така, 2 ученика се од II одделение, 2 ученика од III одделение, 1 ученик од IV, 4 ученика од V одделение, додека поголем број се од VI одделение или 9 ученици, 6 ученици се од VII и 7 ученици се од VIII одделение (Табела 3, Слика 5).

Табела 3. Приказ на примерокот според училишната возраст на испитаниците

Одделение	ф	%
II	2	6,5
III	2	6,5
IV	1	3,2
V	4	12,9
VI	9	29,0
VII	6	19,4
VIII	7	22,6
Вкупно	31	100,0

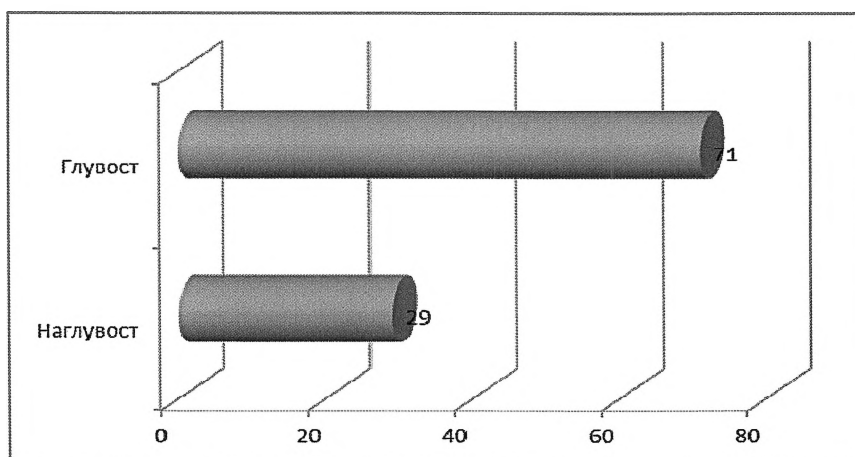


Слика 5. Графички приказ на училишната возраст на испитаниците

Децата со оштетен слух ШТО беа опфатени со ова истражување може да се поделат во две групи, кои графички и табеларно се прикажани во *Табела 4* и на *Сликата 6*. Имено, примерокот го сочинуваа 9 ученици, или 29% од учениците имаат наглувост, додека 22 ученика или 71% од учениците имаат глувост.

Табела 4. Приказ на примерокот според слушното оштетување на учениците

	Ф	%
Наглувост	9	29,0
Глувост	22	71,0
Вкупно	31	100,0

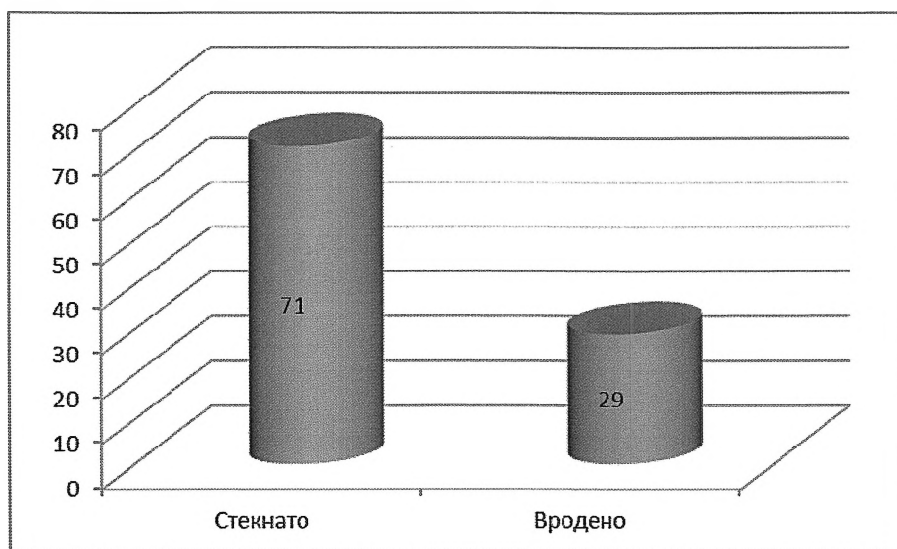


Слика 6. Графички приказ на примерокот според слушното оштетување на испитаниците

Според етиолошкиот фактор, односно според тоа дали учениците имаат наследно оштетување на слухот или го стекнале при раѓањето или во текот на детството, примерокот го сочинуваат 22 ученика, или 71% од учениците слушното оштетување го стекнале од раѓање или потоа, додека 29% или 9 ученици имаат вродено оштетување на слухот (*Табела 5, Слика 7*).

Табела 5. Приказ на примерокот според етиолошкиот фактор на оштетувањето

	ф	%
Стектнато	22	71,0
Вродено	9	29,0
Вкупно	31	100,0

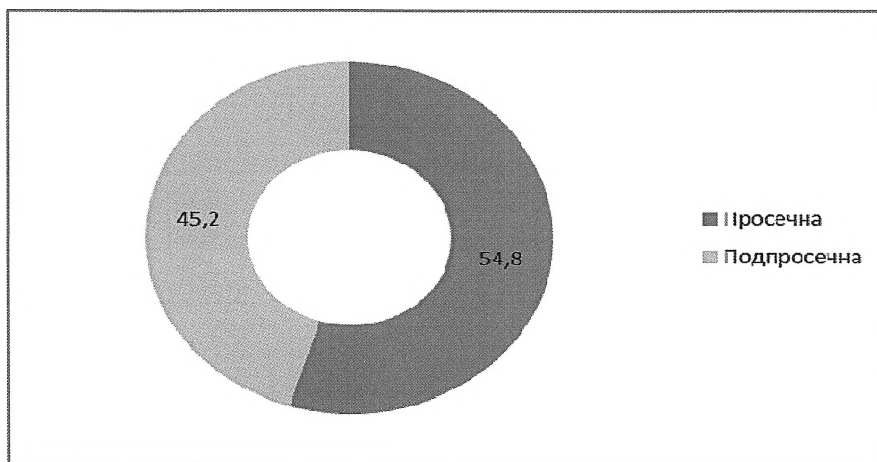


Слика 7. Графички приказ на примерокот според етиолошкиот фактор на оштетувањето

Еден од факторите што влијаат врз процесот на читање е и интелектуалниот развој. Така, примерокот го сочинуваат 17 ученици, или 54,8% од испитаниците имаат просечно ниво на интелигенција, додека 14 ученици, или 45,2% од испитаниците имаат просечно ниво на интелигенција (Табела 6, Слика 8).

Табела 6. Приказ на примерокот според нивото на интелигенција на испитаниците

Интелигенција	Ф	%
Просечна	17	54,8
Подпросечна	14	45,2
Вкупно	31	100,0

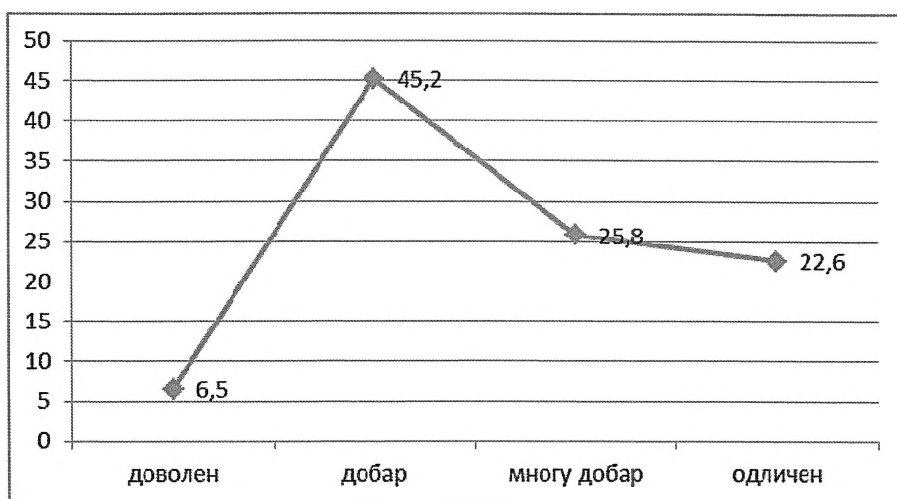


Слика 8. Графички приказ на примерокот според нивото на интелигенција на испитаниците

Една од карактеристиките на примерокот која сметаме дека има влијание врз ефикасноста на читањето е и оценката по македонски јазик. Според добиените податоци од наставниците по македонски јазик, 2 ученика, или 6,5% од учениците имаат доволен успех, 14 ученици или 45,2%, односно најголем дел од учениците, имаат добар успех, потоа 8 ученици, или 25,8% имаат многу добар успех и одлични или со оценка 5 се 7 ученици или 22,6% од учениците вклучени во истражувањето (Табела 7, Слика 9).

Табела 7. Приказ на примерокот според успехот по македонски јазик

Успех	ф	%
доволен	2	6,5
добар	14	45,2
многу добар	8	25,8
одличен	7	22,6
Вкупно	31	100,0



Слика 9. Графички приказ на примерокот според успехот по македонски јазик

За да биде описот на примерокот целосен, ќе наведеме некои искуства од периодот на спроведување на истражувањето, односно спроведувањето на тестот и интеракцијата со учениците.

Имено, уште пред почетокот на тестирањето децата беа запознаени со должностите што ќе ги имаат во текот на истото, тестирањето беше спроведено индивидуално со секој испитаник. Успех во работата и на самото истражување претставуваа желбата и соработката на децата при тестирањето, како и нивниот интерес за истото.

За време на тестирањето секое дете со внимание ги следеше инструкциите што му беа задавани и притоа поставуваше прашања доколку нешто не му беше нејасно. Имаше потреба од подобро објаснување при промената на T1 и T2, односно кога по читањето на глас следуваше читањето во себе.

При читањето на глас повеќето деца правеа комбинација на говор и знаковен јазик или добар дел од учениците ја користеа и дактилната азбука, односно ја користеа тоталната комуникација во текот на тестирањето. Додека при читањето во себе дел од децата артикулираа иако неколку пати им беше објаснето дека треба да читаат во себе, а само мал дел го користеа знаковниот јазик, а притоа не артикулираа.

При читањето децата седеа исправено, држејќи го листот во рацете или го следеа редот со рака, текстот го читаа со внимание и исто така при одговорот се трудеа да го дадат најдоброто. Притоа додаваа свое размислување, односно некое свое искуство поврзано со текстот при неговата интерпретација. При раскажувањето потребно беше насочување или некои кратки прашања што ќе ги наведат учениците на размислување.

1.2. Анализа на резултатите според хипотезите

БРЗИНАТА НА ЧИТАЊЕ НА ГЛАС И ВО СЕБЕ

За да се анализира првата хипотеза, пресметана е аритметичка средина за брзината на читање на глас (Т1) и брзината на читање во себе (Т2) (Табела 8).

Табела 8. Брзина на читање на глас (Т1) и брзината на читање во себе (Т2).

	Н	М	СД
Т1 Брзина	31	145,00	61,51531
Т2 Брзина	31	134,93	78,90920

$$t = 1,70 > 0,05$$

Од аритметичките средини во Табела 8 може да се забележи дека учениците со оштетен слух со поголема брзина читаат кога читаат во себе (134,93), додека при читање на глас читаат побавно (145,00).

Според добиените резултати можеме да заклучиме дека постои разлика во брзината на читање на глас и во себе кај децата со оштетен слух, но сепак не постои статистички значајна разлика меѓу добиените резултати на ниво од 0,05.

РАЗБИРАЊЕ НА ПРОЧИТАНОТО НА ГЛАС И ВО СЕБЕ

Исто така, за да ја анализираме и втората хипотеза, во Табела 9 пресметавме аритметичка средина за разбирањето на прочитаното при читање на глас (Т1) и разбирањето на прочитаното при читање во себе (Т2).

Табела 9. Разбирање на прочитаното при читање на глас (T1) и читање во себе (T2)

	Н	М	СД
T1 факти	31	5,19	1,64153
T2 факти	31	5,25	1,75058

$$t = 1,70 > 0,05$$

Од аритметичката средина може да се забележи дека учениците со оштетен слух повеќе разбираат кога читаат во себе (5,25), додека учениците помалку го разбираат текстот кога читаат на глас (5,19).

Може да констатираме дека постои разлика во разбирањето на прочитаното при читање на глас и во себе кај децата со оштетен слух и тоа во прилог на читањето во себе, но не пости статистички значајна разлика во добиените резултати на ниво од 0,05.

ЕФИКАСНОСТА ПРИ ЧИТАЊЕ НА ГЛАС И ВО СЕБЕ И СТЕПЕНОТ НА СЛУШНОТО ОШТЕТУВАЊЕ

За да се утврди дали слушното оштетување влијае врз брзината и разбирањето на прочитаното на глас и во себе кај децата со оштетен слух, пресметан е т-тест за утврдување на значајноста на разликите.

Табела 10. Разбирање на прочитаното при читање на глас (T1) кај децата со различно слушно оштетување

	Слушно оштетување	Н	М	СД	Т-тест	Ниво на значајност
T1 разбирање на прочитаното	Наглувост	9	5,44	1,50923		
	Глувост	22	5,09	1,71573	,568	$p > 0,05$

$$t = 0,568 > 0,05$$

Во *Табела 10* е прикажана значајноста на разликите меѓу аритметичките средини на разбирањето на прочитаното при читање на глас. Притоа можеме да заклучиме дека наглувите деца при читање на глас повеќе го разбираат прочитаниот текст (5,44) за разлика од глувите деца (5,09). Од добиената разлика (0,568) меѓу овие две групи можеме да увидиме дека не постои статистички значајна разлика на ниво од 0,05. Со ова можеме да заклучиме дека децата со помало оштетување на слухот имаа подобри резултати при читање на глас, за разлика од децата со поголемо оштетување на слухот.

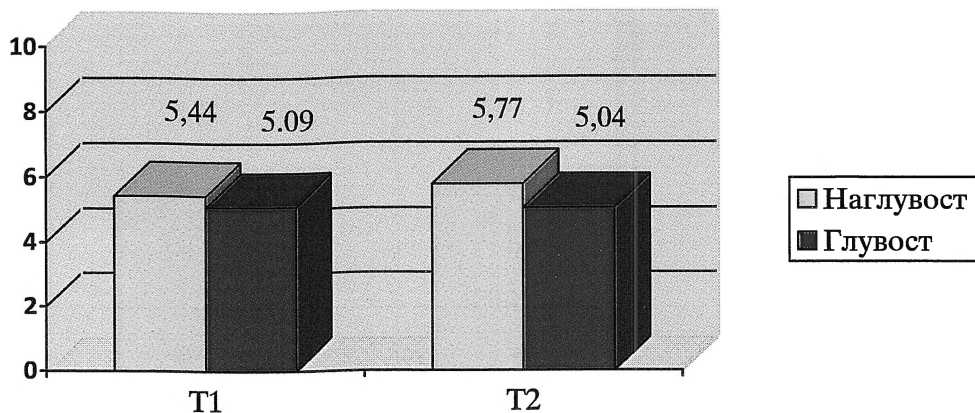
Табела 11. Разбирање на прочитаното при читање во себе (T2) кај децата со различно слушно оштетување

	Слушно оштетување	Н	М	СД	Т-тест	Ниво на значајност
T2 разбирање на прочитаното	Наглувост	9	5,77	,97183		
	Глувост	22	5,04	1,96341	1,384	p>0,05

$$t = 1,384 > 0,05$$

Исто така, и при читањето во себе можеме да увидиме дека слушното оштетување на учениците има влијание врз разбирањето на прочитаниот текст. Односно, резултатите од *Табела 11* ни покажуваат дека наглувите деца повеќе го разбираат прочитаниот текст (5,77), за разлика од глувите деца (5,04), при читање во себе. Тоа ни укажува дека и во овој случај, при читање во себе децата со помало оштетување на слухот подобро го разбираат прочитаниот текст за разлика од децата со поголемо оштетување на слухот. Од добиената разликата меѓу групите (1,384) можеме да видиме дека не постои статистички значајна разлика на ниво од 0,05.

Добиените резултати од табелите 10 и 11 се графички прикажани на *Слика 10*, каде што е даден приказ на аритметичките средини на разбирањето на прочитаното при читање во себе и на глас кај децата со различно слушно оштетување.



Слика 10. Графички приказ на разбирањето на прочитаното при читање на глас (T1) и при читање во себе (T2) кај наглувите и глувите деца

Табела 12. Брзина на прочитаното при читање на глас (T1) кај децата со различно слушно оштетување

	Слушно оштетување	Н	М	СД	Т-тест	Ниво на значајност
Т1 Брзина	Наглувост	9	135,77	61,27148		
	Глувост	22	148,77	62,64483	,533	$p > 0,05$

$$t=0,533 > 0,05$$

Во Табела 12 е прикажана значајноста на разликите меѓу аритметичките средини на брзината на читањето при читање на глас, каде што може да се види дека наглувите деца побрзо го читаат текстот при читање на глас (135,77), за разлика од глувите деца (148,77). Притоа, од добиената разлика ($t=0,533$) меѓу групите може да се види дека не постои статистички значајна разлика на ниво од 0,05. Резултатите од табелата покажуваат дека наглувите деца побрзо читаат на глас за разлика од глувите деца.

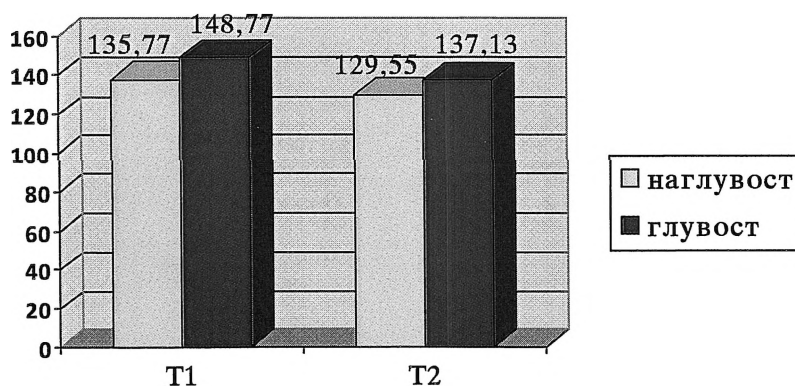
Табела 13. Брзина на прочитаното при читање во себе (T2) кај децата со различно слушно оштетување

	Слушно оштетување	Н	М	СД	Т-тест	Ниво на значајност
Т2 Брзина	Наглувост	9	129,55	85,87362		
	Глувост	22	137,13	77,90061	,229	p>0,05

$$t=0,229>0,05$$

Во Табела 13 можеме да видиме дека се добиени исти резултати и во однос на брзината на читање во себе, како и во претходната табела. Односно, наглувите деца читаат побрзо и при читање во себе (129,55), за разлика од глувите деца (137,13). Од добиената разлика меѓу групите (0,229) можеме да видиме дека не постои статистички значајна разлика на ниво од 0,05. Од резултатите во табелата можеме да констатираме дека децата со помало оштетување на слухот читаат побрзо и во себе за разлика од децата со поголемо оштетување на слухот.

Добиените резултати од табелите 12 и 13 се графички прикажани на Слика 11, каде што е даден приказ на аритметичките средини на брзината при читање во себе и на глас кај децата со различно слушно оштетување.



Слика 11. Графички приказ на брзината при читање на глас (T1) и при читање во себе (T2) кај наглувите и глувите деца

ЕФИКАСНОСТА ПРИ ЧИТАЊЕТО НА ГЛАС И ВО СЕБЕ И ИНТЕЛЕКТУАЛНИОТ СТАТУС

За да се утврди дали интелектуалниот статус влијае врз брзината и разбирањето на прочитаното, при читање на глас и во себе кај учениците со оштетен слух исто така е пресметан т-тест за утврдување на значајноста на разликите.

Табела 14. Разбирање на прочитаното при читање на глас (Т1) кај деца со различно ниво на интелигенција

	Интелектуален статус	Н	М	СД	Т-тест	Ниво на значајност
Т1 разбирање на прочитаното	Просечна	17	5,41	1,80481		
	Потпросечна	14	4,92	1,43925	,829	$p > 0.05$

$$t = 0,829 > 0,05$$

Во Табела 14 е прикажана значајноста на разликите меѓу аритметичките средини на разбирањето на прочитаното кај децата со просечна и потпросечна интелигенција при читање на глас. Имено, при читање на глас децата со просечен интелектуален статус подобро го разбираат прочитаното (5,41) отколку децата со потпросечно ниво на интелигенција (4,92). Од добиената разлика ($t = 0,829$) меѓу овие групи можеме да видиме дека не постои статистички значајна разлика на ниво од 0,05. Од табелата можеме да заклучиме дека децата со повисоко ниво на интелигенција подобро го разбираат прочитаниот текст.

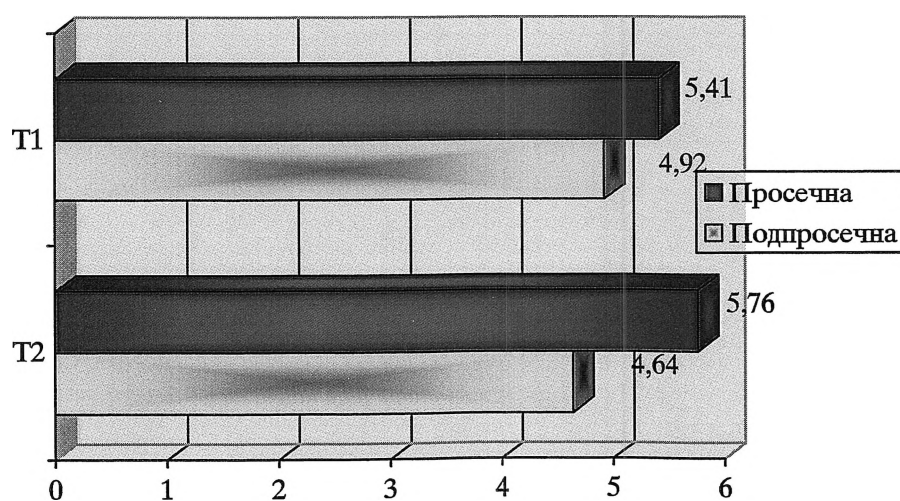
Табела 15. Разбирање на прочитаното при читање во себе (Т2) кај деца со различно ниво на интелигенција

	Интелектуален статус	Н	М	СД	Т-тест	Ниво на значајност
Т2 разбирање на прочитаното	Просечна	17	5,76	1,60193		
	Потпросечна	14	4,64	1,78054	1,826	$p < 0.05$

$$t = 1,826 > 0,05$$

Разбирањето на прочитаното при читање во себе е во непосредна врска со интелектуалниот статус на децата со оштетен слух. Од резултатите во Табела 15 можеме да видиме дека децата со просечно ниво на интелигенција и при читање во себе текстот го разбираат подобро (5,76) од децата со потпросечно ниво на интелигенција (4,64). Тоа уште еднаш потврдува дека децата со повисоко ниво на интелигенција имаат подобри резултати во разбирањето на прочитаното при читање во себе, за разлика од децата со пониско ниво на интелектуален статус. Но од добиената разлика меѓу групите можеме да видиме дека не постои статистички значајна разлика ($t= 1,826$) на ниво од 0,05.

Добиените резултати од табелите 14 и 15 графички се прикажани на Слика 12, каде што е дадена аритметичката средина на разбирањето на прочитаното и брзината при читање на глас и во себе кај децата со различно ниво на интелигенција.



Слика 12. Графички приказ на разбирањето на прочитаното при читање на глас (T1) и при читање во себе (T2) кај деца со просечно и потпросечно ниво на интелигенција

Табела 16. Брзина при читање на глас (T1) кај деца со различно ниво на интелигенција

	Интелектуален статус	Н	М	СД	Т-тест	Ниво на значајност
T1 Брзина	Просечна	17	150,05	76,01765		
	Потпросечна	14	138,85	39,32284	,528	p>0.05

$$t = 0,528 > 0,05$$

Во *Табела 16* е претставена значајноста на разликите меѓу аритметичките средини на брзината при читање на глас кај децата со просечна и децата со потпросечна интелигенција. Добиените резултати покажуваат дека децата со потпросечно ниво на интелигенција побрзо го читаат текстот на глас (138,85) за разлика од децата со просечно ниво на интелигенција (150,50). Но од добиената разлика меѓу постигнатите резултати во брзината на читање на текстот на глас можеме да видиме дека не постои статистички значајна разлика ($t = 0,528$) на ниво од 0,05.

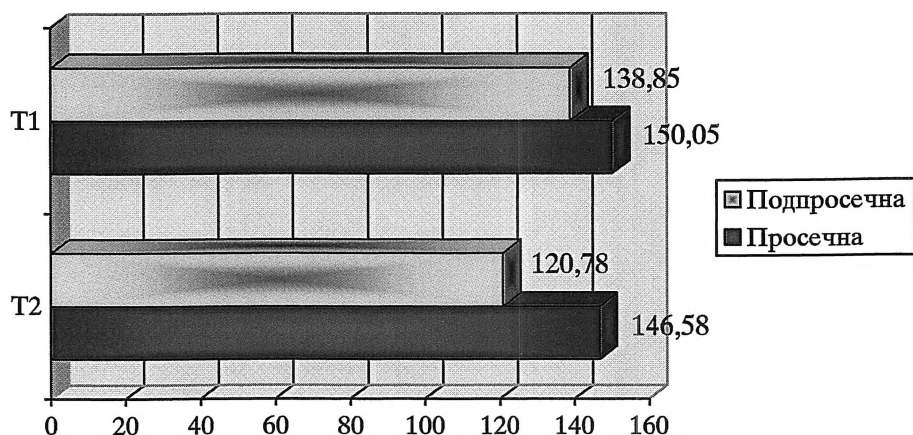
Табела 17. Брзина при читање во себе (T2) кај деца со различно ниво на интелигенција

	Интелектуален статус	Н	М	СД	Т-тест	Ниво на значајност
T2 Брзина	Просечна	17	146,58	96,93107		
	Потпросечна	14	120,78	49,11396	,958	p>0.05

$$t = 0,958 > 0,05$$

Од добиените резултати во *Табела 17* можеме да видиме дека и при читањето во себе децата со пониско ниво на интелигенција (120,78) го читаат текстот побрзо, за разлика од децата со повисоко ниво на интелигенција (146,58). Од добиената разлика меѓу двете групи можеме да видиме дека не постои статистички значајна разлика ($t = 0,958$) на ниво од 0,05, во однос на поврзаноста меѓу брзината на читање на глас и интелигенцијата.

Исто така, и добиените резултати од претходните две табели (16 и 17), кои се однесуваат на влијанието на интелигенцијата врз брзината при читање на глас и во себе кај децата со оштетен слух, се претставени графички на *Слика 13*.



Слика 13. Графички приказ на брзината при читање на глас (T1) и во себе (T2) кај деца со различно ниво на интелигенција

ЕФИКАСНОСТА НА ЧИТАЊЕ НА ГЛАС И ВО СЕБЕ И ОЦЕНКАТА ПО МАКЕДОНСКИ ЈАЗИК

За утврдување дали оценката по македонски јазик влијае врз брзината и разбирањето на прочитаното при читање на глас и во себе кај децата со оштетен слух, пресметана е просечната вредност на брзината и разбирањето на прочитаното и пресметан е χ^2 .

Табела 18. Фреквенција на резултати од брзината на читање на глас (T1) кај децата со оштетен слух според успехот по македонски јазик

Успех	Н	М (во секунди)	Минимална брзина на читање	Максимална брзина на читање
Доволен (2)	2	182	141	223
Добар (3)	14	136,57	86	236
Мн. добар (4)	8	172,5	103	349
Одличен (5)	7	120,14	84	271

Од Табела 18, каде што е дадена просечната вредност на брзината на читање на глас, можеме да видиме дека децата што имаат доволен успех или оценка 2 по македонски јазик читаат најбавно, за разлика од одличните деца или оние што имаат оценка 5 (120,14).

Табела 19. Фреквенција на резултати од брзината на читање во себе (T2) кај децата со оштетен слух според успехот по македонски јазик

Успех	Н	М (во секунди)	Минимална брзина на читање	Максимална брзина на читање
Доволен (2)	2	141,5	48	235
Добар (3)	14	123,92	45	235
Мн. добар (4)	8	162,62	91	390
Одличен (5)	7	123,42	46	340

Исто така, и во Табела 19 е дадена просечната вредност на брзината на читање во себе, каде што може да се види дека децата со доволен успех или оценка 2 читаат побавно (141,5), за разлика од одличните деца, кои читаат побрзо (123,42).

Табела 20. Споредба на брзината на читање на глас и во себе кај децата со оштетен слух според успехот по македонски јазик

Успех	Просечна брзина при читање на глас (T1)	Просечна брзина при читање во себе (T2)	Σ
Доволен (2)	182	141,5	323,5
Добар (3)	136,57	123,92	260,49
Мн. добар (4)	172,5	162,62	335,12
Одличен (5)	120,14	123,42	243,56
Σ	611,21	551,46	1162,67

Во Табела 20 е дадена просечната вредност на брзината на читање на глас и во себе според оценката по македонски јазик, каде може да се види дека учениците со доволен успех читаат побрзо при читање во себе (141,5) отколку кога читаат на глас (182). Додека резултатите за одличните ученици, кои не се разликуваат многу при читање на глас и во себе, покажуваат дека одличните деца побрзо читаат кога читаат на глас (120,14).

Табела 21. Емпириски и очекувани фреквенции врз основа на Табела 20

Успех	М (брзина при читање на глас)		М (брзина при читање во себе)	
	Емпириска	Очекувана	Емпириска	Очекувана
Доволен (2)	182,00	170,0623866	141,50	153,4376134
Добар (3)	136,57	136,9383341	123,92	123,5516659
Мн. добар (4)	172,50	176,1709644	162,62	158,9490356
Одличен (5)	120,14	128,0383149	123,42	115,5216851
Σ	611,21	611,21	551,46	551,46

Врз основа на добиените податоци од Табела 21 го пресметавме χ^2 тестот:

$$\chi^2 = 2.9573 < \chi^2_{0,05;3} = 7.815$$

Според пресметаниот тест, успехот по македонски јазик нема влијание врз брзината на читање на глас и во себе кај децата со оштетен слух.

За да утврдиме дали успехот по македонски јазик има влијание врз разбирањето на прочитаното на глас и во себе, пресметавме χ^2 .

Табела 22. Фреквенција на резултати од разбирањето на прочитаното на глас (Т1) кај децата со оштетен слух според успехот по македонски јазик

Успех	Н	М (во секунди)	Минимален број на факти при читање	Максимален број на факти при читање
Доволен (2)	2	3,5	3	4
Добар (3)	14	5,07	3	8
Мн. добар (4)	8	4,87	2	7
Одличен (5)	7	6	3	8

Од добиените резултати во Табела 22 можеме да увидиме дека децата што имаат одличен успех имаат најголем број на факти (6), односно најдобро го разбрале зададениот текст при читање на глас, за разлика од децата со доволен успех (3,5).

Табела 23. Фреквенција на резултати од разбирањето на прочитаното во себе (Т2) кај децата со оштетен слух според успехот по македонски јазик

Успех	Н	М (во секунди)	Минимален број на факти при читање	Максимален број на факти при читање
Доволен (2)	2	1	1	1
Добар (3)	14	5,14	4	6
Мн. добар (4)	8	5,25	3	7
Одличен (5)	7	6,71	4	10

Од Табела 23 можеме да видиме дека и при читање во себе одличните ученици имаат најголем број на факти (6,71) односно најдобро го разбрале прочитаниот текст, за разлика од останатите ученици што имаат послаб успех.

Табела 24. Споредба на разбирањето на прочитаното на глас и во себе кај децата со оштетен слух според успехот по македонски јазик

Успех	Просечна вредност на фактите при читање на глас	Просечна вредност на фактите при читање во себе	Σ
Доволен (2)	3,5	1	4,5
Добар (3)	5,07	5,14	10,21
Мн. добар (4)	4,87	5,25	10,12
Одличен (5)	6	6,71	12,71
Σ	19,44	18,1	37,54

Од просечната вредност на резултатите од бројот на факти прикажани во Табела 24 можеме да видиме дека учениците со добар (5,14), многу добар (5,25) и одличен (6,71) успех подобро го разбираат текстот кога читаат во себе отколку кога го читаат на глас.

Табела 25. Емпириски и очекувани фреквенции врз основа на Табела 24

Успех	М (факти при читање на глас)		М (факти при читање во себе)	
	Емпириска	Очекувана	Емпириска	Очекувана
Доволен (2)	3,5	2,330314331	1	2,169685669
Добар (3)	5,07	5,287224294	5,14	4,922775706
Мн. добар (4)	4,87	5,240618007	5,25	4,879381993
Одличен (5)	6	6,581843367	6,71	6,128156633
Σ	19,44	19,44	18,1	18,1

Врз основа на добиените податоци од Табела 25 го пресметавме χ^2 тестот:

$$\chi^2 = 1.3972 < \chi^2_{0,05;3} = 7.815$$

Според пресметаниот тест, успехот по македонски јазик нема влијание врз разбирањето на прочитаниот текст на глас и во себе.

ЕФИКАСНОСТА ПРИ ЧИТАЊЕТО НА ГЛАС И ВО СЕБЕ И УЧИЛИШНАТА ВОЗРАСТ

За да утврдиме дали училишната возраст влијае врз брзината и разбирањето на прочитаното на глас и во себе кај децата со оштетен слух, пресметавме χ^2 тест.

Табела 26. Фреквенција на резултати од брзината при читање на глас (Г1) кај децата со оштетен слух според училишната возраст

Училишна возраст	Н	М (во секунди)	Минимална брзина на читање	Максимална брзина на читање
II	2	222	173	271
III	2	197,5	190	205
IV	1	165	165	165
V	4	117,5	70	150
VI	9	139	86	173
VII	6	170	91	349
VIII	7	107,4	84	141

Од просечната вредност на брзината на читање на глас во *Табела 26* можеме да забележиме дека брзината на читање кај учениците се зголемува, односно како што се зголемува училишната возраст, така учениците читаат побрзо или потребно им е помалку време да прочитаат одреден текст. Така учениците од второ одделение го читаат текстот со брзина од 222 секунди, додека учениците од осмо одделение го читаат текстот за 107,4 секунди.

Табела 27. Фреквенција на резултати од брзината при читање во себе (T2) кај децата со оштетен слух според училишната возраст

Училишна возраст	Н	М (во секунди)	Минимална брзина на читање	Максимална брзина на читање
II	2	235,5	131	340
III	2	167,5	165	170
IV	1	150	150	150
V	4	122,25	70	150
VI	9	135,1	45	235
VII	6	161	57	390
VIII	7	79,42	46	120

Истите резултати се добиени и при читање во себе (*Табела 27*), односно како што се зголемува училишната возраст, така се намалува потребното време за читање. Така учениците од осмо одделение читаат најбрзо (79,42), за разлика од пониските одделенија, додека најбавно читаат децата од второ одделение (235,5).

Табела 28. Споредба на брзината на читање на глас и во себе кај децата со оштетен слух според училишната возраст

Училишна возраст	Просечна брзина при читање на глас	Просечна брзина при читање во себе	Σ
II	222	235,5	457,5
III	197,5	167,5	365
IV	165	150	315
V	117,5	122,25	239,75
VI	139	135,1	274,1
VII	170	161	331
VIII	107,4	79,42	186,82
Σ	1118,4	1050,77	2169,17

Од просечната вредност на брзината на читање на глас и во себе во Табела 28 можеме да видиме дека со зголемувањето на училишната возраст, децата побрзо читаат кога се работи за читање во себе отколку кога читаат на глас. Односно, учениците од осмо одделение читаат со брзина од 107,4 секунди при читање на глас, додека истиот текст го читаат побрзо кога читаат во себе, односно за 79,42 секунди. Мала разлика постои кај учениците од петто одделение, кои побрзо читаат на глас (117,5) отколку во себе (122,5) и во второ одделение исто така учениците читаат побрзо кога читаат на глас (222).

Табела 29. Емпириски и очекувани фреквенции врз основа на Табела 28

Училишна возраст	M (брзина при читање на глас)		M (брзина при читање во себе)	
	Емпириска	Очекувана	Емпириска	Очекувана
II	222	235,8819272	235,5	221,6180728
III	197,5	188,1899528	167,5	176,8100472
IV	165	162,4105072	150	152,5894928
V	117,5	123,6124416	122,25	116,1375584
VI	139	141,3229207	135,1	132,7770793
VII	170	170,6599298	161	160,3400702
VIII	107,4	96,32232052	79,42	90,49767948
Σ	1118,4	1118,4	1050,77	1050,77

Врз основа на добиените податоци од *Табела 29* го пресметавме χ^2 тестот:

$$\chi^2=6.060607 < \chi^2_{0,05;6}=12.592$$

Според пресметаниот тест, училишната возраст нема влијание врз брзината на читање на текст на глас и во себе.

Исто така, за да утврдиме дали училишната возраст има влијание врз разбирањето на прочитаното на глас и во себе, пресметавме χ^2 .

Табела 30. Фреквенција на резултати од разбирањето на прочитаното на глас (Т1) кај децата со оштетен слух според училишната возраст

Училишна возраст	Н	М (во секунди)	Минимален број на факти при читање	Максимален број на факти при читање
II	2	4	3	5
III	2	5	5	5
IV	1	3	3	3
V	4	6	4	8
VI	9	5	3	7
VII	6	4,6	2	8
VIII	7	6,14	4	8

Од просечната вредност на интерпретираните факти од страна на учениците во *Табела 30* можеме да видиме дека учениците од осмо одделение имаат најдобри резултати (6,14), односно тие најдобро го разбрале прочитаниот текст на глас. Додека во другите одделенија, иако разликата е мала, учениците од петто одделение имаат подобри резултати (6) од учениците од шесто одделение (5). Исто така, и учениците од второ (4) и трето одделение (5) имаат подобри резултати отколку учениците од четврто одделение (3).

Табела 31. Фреквенција на резултати од разбирањето на прочитаното во себе (T2) кај децата со оштетен слух според училишната возраст

Училишна возраст	Н	М (во секунди)	Минимален број на факти при читање	Максимален број на факти при читање
II	2	4,5	4	5
III	2	5	4	6
IV	1	4	4	4
V	4	6,5	5	7
VI	9	5,4	4	7
VII	6	4,3	1	6
VIII	7	5,57	1	10

Слични резултати се добиени и при читањето во себе, што може да се види во Табела 31, со тоа што учениците од петто (6,5) и од осмо одделение (5,57) имаат најдобри резултати, односно најдобро го разбрале прочитаниот текст при читање во себе. Како што се зголемува училишната возраст, така децата подобро го разбираат прочитаниот текст и при читање во себе.

Табела 32. Споредба на разбирањето на прочитаното на глас и во себе кај децата со оштетен слух според училишната возраст

Училишна возраст	Просечна вредност на факти при читање на глас	Просечна вредност на факти при читање во себе	Σ
II	4	4,5	8,5
III	5	5	10
IV	3	4	7
V	6	6,5	12,5
VI	5	5,4	10,4
VII	4,6	4,3	8,9
VIII	6,14	5,57	11,71
Σ	33,74	35,27	69,01

Од Табела 32, каде што е прикажана просечната вредност на интерпретираните факти од страна на учениците и при читање на глас и при читање во себе, можеме да видиме дека во сите одделенија децата повеќе го разбираат текстот кога читаат во себе отколку кога читаат на глас. Со мала разлика, исклучок прават само учениците од осмо одделение, каде што децата повеќе го разбираат текстот при читање на глас (6,14), отколку при читање во себе (5,57).

Табела 33. Емпириски и очекувани фреквенции врз основа на Табела 32

Училишна возраст	М (факти при читање на глас)		М (факти при читање во себе)	
	Емпириска	Очекуван	Емпириска	Очекувана
II	4	4,155774525	4,5	4,344225475
III	5	4,889146501	5	5,110853499
IV	3	3,42240255	4	3,57759745
V	6	6,111433126	6,5	6,388566874
VI	5	5,084712361	5,4	5,315287639
VII	4,6	4,351340385	4,3	4,548659615
VIII	6,14	5,725190552	5,57	5,984809448
Σ	33,74	33,74	35,27	35,27

Врз основа на добиените податоци од Табела 33 го пресметавме χ^2 тестот:

$$\chi^2=0.211694 < \chi^2_{0,05;6}=12.592$$

Според пресметаниот тест, училишната возраст нема влијание врз брзината на читање на текст на глас и во себе.

ЕФИКАСНОСТА ПРИ ЧИТАЊЕ НА ГЛАС И ВО СЕБЕ И ЕТИОЛОШКИОТ ФАКТОР

Дали постои разлика меѓу децата што имаат наследно оштетување на слухот или со него се стекнале за време на животот и дали тоа влијае врз брзината и разбирањето на прочитаното на глас и во себе, пресметавме т-тест за утврдување на значајноста на разликите (Табела 34).

Табела 34. Разбирање на прочитаното на глас (Т1 факти) кај деца со различен етиолошки фактор на слушното оштетување

	Етиолошк и фактор	Н	М	СД	Т-тест	Ниво на значајност
Т1 факти	Стекнуто	22	5,09	1,54023		
	Вродено	9	5,44	1,94365	-,487	$p > 0,05$

$$t=0,487 > 0,05$$

Врз основа на добиените средни вредности во Табела 34, може да се види дека резултатите се прилично изедначени и дека од постојните разлики во резултатите можеме да утврдиме дека не постои статистички значајна разлика ($t=0,487$) на ниво од 0,05 во однос на разбирањето на прочитаното на глас.

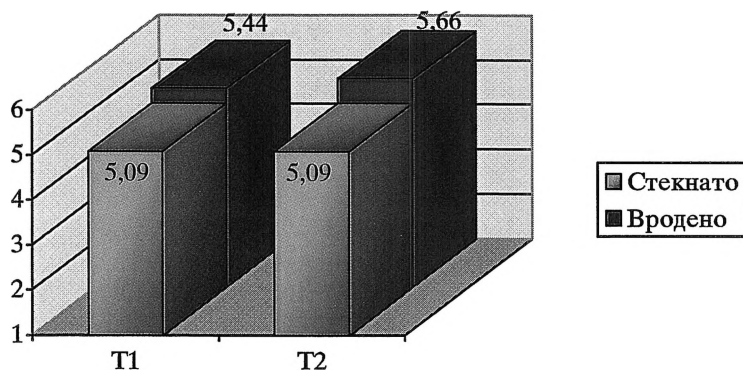
Табела 35. Разбирање на прочитаното во себе (Т2 Факти) кај деца со различен етиолошки фактор на слушното оштетување

	Етиолошк и фактор	Н	М	СД	Т-тест	Ниво на значајност
Т2 факти	Стекнуто	22	5,09	1,65929		
	Вродено	9	5,66	2,00000	-,763	$p > 0,05$

$$t=0,763 > 0,05$$

Исто така, и во Табела 35 може да се види дека резултатите меѓу двете групи се приближно исти и притоа можеме да увидиме од добиената разлика меѓу резултатите дека не постои статистички значајна разлика ($t=0,763$) на ниво од 0,05 во поглед на разбирањето на прочитаното во себе. Иако децата со стекнато оштетување на слухот заостануваат (5,09) во однос на разбирањето на прочитаниот текст. Значи, може да се констатира дека разбирањето на текстот не е во непосредна зависност од видот на етиолошкиот фактор.

Добиените резултати од табелите 34 и 35 се и графички прикажани на *Слика 13*, каде што е претставена аритметичката средина на влијанието на етиолошкиот фактор врз ефикасноста на читањето на глас и во себе кај децата со оштетен слух.



Слика 13. Графички приказ на разбирањето на прочитаното при читање на глас (T1) и во себе (T2) кај децата со стекнато и вродено оштетување на слухот

Табела 36. Брзина при читање на глас (T1 брзина) кај деца со различен етиолошки фактор на слушното оштетување

	Етиолошк и фактор	Н	М	СД	Т-тест	Ниво на значајност
T1 Брзина	Стекнуто	22	146,90	51,32706		
	Вродено	9	140,33	85,09113	,216	$p > 0,05$

$$t=0,216 > 0,05$$

Не постои статистички значајна разлика ($t=0,216$) на ниво од 0,05 во однос на брзината при читање на глас меѓу добиените резултати. Меѓутоа, во *Табела 36* може да се види дека децата со стекнато оштетување на слухот имаат постигнато послаби резултати во однос на брзината на читање на глас (146,90), за разлика од оние со вродено оштетување на слухот (140,33).

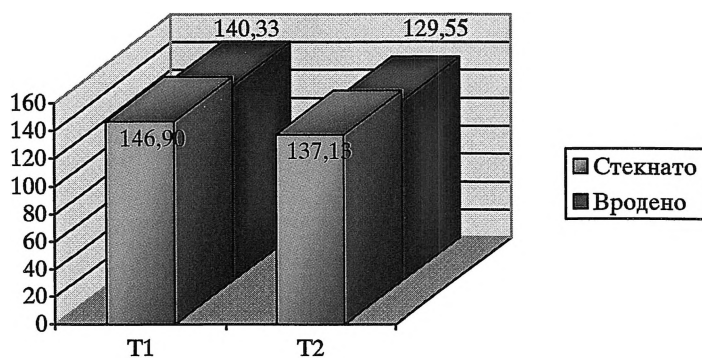
Табела 37. Брзина при читање во себе (Т2 брзина) кај деца со различен етиолошки фактор на слушното оштетување

	Етиолошки и фактор	Н	М	СД	Т-тест	Ниво на значајност
Т2 Брзина	Стекнуто	22	137,13	68,18134		
	Вродено	9	129,55	105,36260	,199	$p > 0,05$

$$t=0,199 > 0,05$$

Резултатите во Табела 37 и во овој случај ни покажуваат дека децата со стекнато оштетување на слухот имаат послаби резултати во брзината на читање во себе (137,13), за разлика од децата со генетско оштетување на слухот (129,55). Сепак, можеме да констатираме дека нема статистички значајна разлика во средните вредности на брзината на читање на текстот во себе на ниво од 0,05 кај различните видови етиолошки фактори на оштетување на слухот.

Исто така, и податоците од табелите 36 и 37 се графички прикажани на Слика 14, за подобра верификација на истите. Имено, графички е прикажана аритметичката средина на влијанието на етиолошкиот фактор на оштетувањето на слухот врз брзината при читање на глас и во себе.



Слика 14. Графички приказ на брзината при читање на глас (Т1) и во себе (Т2) кај деца со стекнато и вродено оштетување на слухот

ПОВРЗАНОСТА МЕЃУ БРЗИНАТА НА ЧИТАЊЕ И РАЗБИРАЊЕТО НА ТЕСТОТ ПРИ
ЧИТАЊЕ НА ГЛАС И ВО СЕБЕ

За да се утврди дали постои поврзаност помеѓу брзината на читање и разбирањето на прочитаниот текст при читање на глас и во себе кај децата со оштетен слух, спроведен е Пирсонов коефициент на корелација (Табела 38).

Табела 38. Пирсонов коефициент на корелација за поврзаноста меѓу брзината при читање на глас (Т1 Брзина) и во себе (Т2 Брзина) и разбирањето на прочитаниот текст при читање на глас (Т1 Факти) и во себе (Т2 Факти) кај децата со оштетен слух

		Т1 Брзина	Т1 факти	Т2 Брзина	Т2 факти
Т1 Брзина	р	1	-,786**	,936**	-,588**
	Сиг.		,000	,000	,001
	Н	31	31	31	31
Т1 факти	р	-,786**	1	-,690**	,736**
	Сиг.	,000		,000	,000
	Н	31	31	31	31
Т2 Брзина	р	,936**	-,690**	1	-,446*
	Сиг.	,000	,000		,012
	Н	31	31	31	31
Т2 факти	р	-,588**	,736**	-,446*	1
	Сиг.	,001	,000	,012	
	Н	31	31	31	31

Од добиените резултати во *Табела 38* можеме да видиме дека при читање на глас децата што читаат побрзо (1) помалку го разбираат текстот (-,786), каде што постои статистички значајна разлика меѓу добиените резултати ($0 < 0,05$) на ниво од 0,05. Исти резултати се добиени и при читање во себе, односно децата што читаат побрзо (1) помалку го разбираат текстот (-,446), при што и тука постои статистички значајна разлика (0,012) на ниво од 0,05. И обратно, при читање на глас, децата што подобро го разбираат текстот (1) читаат побавно (-,786), од добиената разлика меѓу овие резултати гледаме дека постои статистички значајна разлика (,000) на ниво од 0,05. Истите резултати се добиени и при читање во себе, односно децата што повеќе го разбираат прочитаното (1) читаат побавно (-,446), каде што исто така од добиените резултати можеме да видиме дека постои статистички значајна разлика (,012) на ниво од 0,05. Ваквата поврзаност меѓу брзината на читањето и разбирањето на текстот се нарекува негативна корелација.

ЕФИКАСНОСТА ПРИ ЧИТАЊЕ НА ГЛАС И ВО СЕБЕ И ПОЛОТ НА ИСПИТАНИЦИТЕ

При опишувањето на примерокот и анализата на добиените податоци добивме дека истиот го сочинуваат 51,6% машки и 48,4% девојчиња. Она што следно ќе биде претставено во *табелите 39-42* и *Слика 15* е влијанието на полот кај децата со оштетен слух при разбирањето на прочитаното и брзината на читање на глас и во себе. За таа цел пресметан е т-тест за утврдување значајност на разлики.

Табела 39. Разбирање на прочитаното при читање на глас (Т1 Факти) кај деца со оштетен слух од машки и од женски пол

	Пол	Н	М	СД	Т-тест	Ниво на значајност
Т1	машки	16	5,06	1,73085		
Факти	женски	15	5,33	1,58865	-,454	$p > 0,05$

$$t = 0,454 > 0,05$$

Разбирањето на прочитаното при читање на глас не е во непосредна зависност од полот на испитаниците. Тоа може да се види од резултатите во *Табела 39*, каде што со мала разлика подобри резултати при разбирањето имаат девојчињата (5,33) за разлика од машките (5,06). Но, сепак, може да се види дека од добиените разлики во резултатите меѓу машките и женските не постои статистички значајна разлика ($t = 0,454$) на ниво од 0,05.

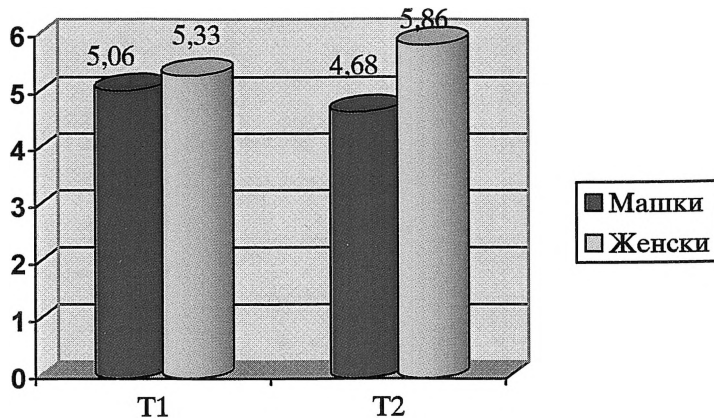
Табела 40. Разбирање на прочитаното при читање во себе (Т2 Факти) кај деца со оштетен слух од машки и од женски пол

	Пол	Н	М	СД	Т-тест	Ниво на значајност
Т2	машки	16	4,68	1,74045		
факти	женски	15	5,86	1,59762	-1,967	$p < 0,05$

$$p = 1,967 > 0,05$$

Слични резултати се добиени и при читањето во себе, односно малку подобро разбираат девојчињата (5,86), за разлика од момчињата (4,68). Но, сепак, добиената разлика во резултатите во *Табела 40* ни покажува дека не постои статистички значајна разлика ($p = 1,967$) на ниво од 0,05 во однос на разбирањето при читање во себе.

За подобра верификација на резултатите за влијанието на полот врз ефикасноста на читањето на глас и во себе кај децата со оштетен слух даден е и графички приказ на аритметичката средина на истите (*Слика 15*).



Слика 15. Графички приказ на разбирањето на прочитаното при читање на глас (T1) и во себе (T2) кај деца од машки и од женски пол

Табела 41. Брзина при читање на глас (T1) кај деца со оштетен слух од машки и од женски пол

	Пол	Н	М	СД	Т-тест	Ниво на значајност
Т1 Брзина	машки	16	148,37	56,57547		
	женски	15	141,40	68,20955	,309	$p > 0,05$

$$t = 0,309 > 0,05$$

Исто и брзината на читање при читање на глас не е во непосредна врска со полот на испитаниците. Иако во Табела 41 може да се види дека испитаниците од машки пол читаат побавно (148,37) за разлика од девојчињата (141,40) кога читаат на глас. Сепак, од дадените резултати меѓу двете групи може да се види дека не постои статистички значајна разлика ($t = 0,309$) на ниво од 0,05.

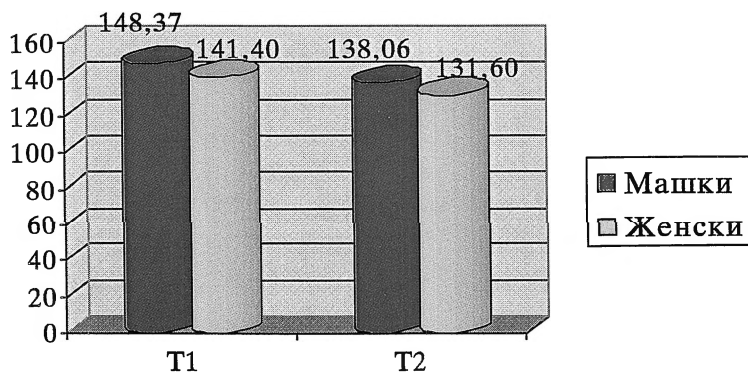
Табела 42. Брзина при читање во себе (Т2) кај деца со оштетен слух од машки и од женски пол

	Пол	Н	М	СД	Т-тест	Ниво на значајност
Т2 Брзина	машки	16	138,06	77,64747	,224	п>0,05
	женски	15	131,60	82,82494		

$$t = 0,224 > 0,05$$

И во овој случај од *Табелата 42*, од разликата во резултатите можеме да видиме дека не постои статистички значајна разлика ($t = 0,224$) на ниво од 0,05. Иако и тука учениците од женски пол имаат подобри резултати во брзината при читање во себе (131,60) за разлика од машките, кои имаат послаби резултати (138,06). Од ова можеме да констатираме дека полот не влијае врз брзината на читањето.

За подобра верификација на веќе прикажаните резултати, направен е графички приказ на аритметичките средини на брзината на читањето на глас и во себе кај децата со оштетен слух од различен пол (*Слика 16*).



Слика 15. Графички приказ на брзината при читање на глас (Т1) и во себе (Т1) кај деца од машки и од женски пол

2. ВЕРИФИКАЦИЈА НА ХИПОТЕЗИТЕ

Врз основа на целокупното досегашно испитување за ефикасноста на читањето, односно брзината на читање на глас (Т1) и во себе (Т2) и разбирањето на прочитаното на глас (Т1) и во себе (Т2) можеме да констатираме дека:

Со помош на првата и втората хипотеза можеме да ја анализираме и да ја утврдиме **нултата хипотеза**, која гласи: „*Претпоставуваме дека не постои разлика во однос на ефикасноста при читање на глас и во себе кај децата со оштетен слух*“. Имено, при анализа на првата хипотеза од Табела 8, каде што е пресметана статистичката значајност меѓу аритметичките средини за брзината на читање за Т1 и Т2, можеме да заклучиме дека постои разлика во брзината на читање на глас и во себе, и тоа во прилог на читањето во себе (134,93). Односно, учениците со оштетен слух побрзо читаат кога читаат во себе. Но, од добиените резултати се покажа дека не постои статистички значајна разлика (1,70) на ниво од 0,05. И, исто така, при анализа на втората хипотеза од Табела 9, каде што е пресметана статистичката значајност меѓу аритметичките средини за разбирањето на прочитаното на глас (Т1) и во себе (Т2), утврдено е дека постои разлика во разбирањето и тоа во прилог на читањето во себе. Оттука може да се увиди дека учениците разбираат повеќе кога читаат во себе (5,25). Но и во овој случај добиените резултати меѓу двете групи не се статистички значајни (1,70) на ниво од 0,05.

Од ова можеме да заклучиме дека **нултата хипотеза се потврдува**, односно не постои разлика во однос на ефикасноста при читањето на глас и во себе кај децата со оштетен слух. Па, можеме да заклучиме дека и при читањето во себе, само со помош на визуелниот анализатор, без артикулациони движења, во свеста на детето со оштетен слух се проектираат идентични енграми, односно идентични поими како и кога чита на глас, т.е. кога се активираат сите артикулациони мускули.

Првата хипотеза, која гласи: „*Претпоставуваме дека не постои разлика во брзината при читањето на глас и во себе кај децата со оштетен слух*“, **е потврдена**. Добиените резултати од Табела 8 покажуваат дека учениците со поголема брзина читаат во себе (134,93) отколку кога читаат на глас (145,00). Но дадените разлики во резултатите

не се статистички значајни (1,70) на ниво од 0,05, што укажува дека децата со оштетен слух не се разликуваат во брзината при читање на глас и во себе.

Втората хипотеза, која гласи: „Претпоставуваме дека не постои разлика во однос на разбирањето при читање на глас и во себе кај децата со оштетен слух“, **е потврдена**. Добиените резултати од Табела 9 ни покажуваат дека учениците го разбираат прочитаното повеќе кога читаат во себе (5,25) отколку кога читаат на глас (5,19), што укажува на постојната разлика меѓу разбирањето на прочитаното при читање на глас и во себе. Но, сепак, добиената разлика меѓу групите не е статистички значајна (1,70) на ниво од 0,05. Што значи дека и при визуелна перцепција на графемите и при читање на глас во свеста на детето се формираат идентични поими за прочитаната содржина.

Анализирајќи ги табелите 10-13 можеме да заклучиме дека **третата хипотеза**, која гласи: „Претпоставуваме дека степенот на оштетување на слухот значајно влијае врз брзината и разбирањето при читање на глас и во себе кај децата со оштетен слух“, **не е потврдена**, односно оштетувањето на слухот не влијае врз ефикасноста на читањето при читање во себе и на глас кај децата со оштетен слух. Иако во резултатите од Табела 10 можеме да видиме дека наглувите деца при читање на глас повеќе го разбираат прочитаниот текст (5,44) отколку глувите деца (5,09). И во Табела 11 е добиено дека и при читање во себе наглувите деца подобро го разбираат текстот (5,77), за разлика од глувите деца (5,04). Слични резултати се добиени и при брзината на читање, односно во Табела 12 можеме да видиме дека при читање на глас наглувите деца читаат побрзо (135,77) од глувите деца (148,77) и исто така во Табела 13 наглувите деца читаат побрзо и при читање во себе (129,55) отколку глувите деца (137,13). Но од добиените разлики меѓу аритметичките средини на брзината и разбирањето на прочитаното кај глувите и наглувите деца и при читање на глас и при читање во себе, можеме да утврдиме дека не постои статистички значајна разлика на ниво од 0,05.

Четвртата хипотеза, која гласи: „Претпоставуваме дека интелектуалниот статус значајно влијае врз брзината и разбирањето при читање на глас и во себе кај децата со оштетен слух“, **не е потврдена**. Од добиените резултати во Табела 14 при читање на глас децата со просечен интелектуален статус подобро го разбираат прочитаното (5,41)

отколку децата со потпросечно ниво на интелигенција (4,92). Исто така, и во Табела 15 можеме да видиме дека децата со просечно ниво на интелигенција и при читање на глас текстот го разбираат подобро (5,76) од децата со потпросечно ниво на интелигенција (4,64). Додека во Табела 16, каде што е претставена значајноста на разликите меѓу аритметичките средини на брзината при читање на глас, е добиено дека децата со потпросечно ниво на интелигенција побрзо го читаат текстот на глас (138,85) отколку децата со просечно ниво на интелигенција (150,05). Од добиените резултати во Табела 17 можеме да видиме дека и при читањето во себе децата со пониско ниво на интелигенција (120,78) го читаат текстот побрзо, за разлика од децата со просечно ниво на интелигенција (146,58). Притоа можеме да увидиме дека нивото на интелигенција не влијае врз ефикасноста при читање на глас и во себе, односно не постои статистички значајна разлика на ниво од 0,05.

Петтата хипотеза, која гласи: „*Претпоставуваме дека оценката по македонски јазик значајно влијае врз брзината и разбирањето при читање на глас и во себе кај децата со оштетен слух*“, **не се потврдува**. Од резултатите прикажани во табелите 18-21, каде што е прикажана просечната вредност на брзината на читање на глас и во себе, можеме да видиме дека децата што имаат одличен успех читаат со најголема брзина. Односно, во Табела 21, каде што се прикажани емпиriskите и очекуваните фреквенции на просечната вредност на брзината на глас и во себе, може да се увиди дека учениците со доволен успех читаат најбавно и на глас (182,57) и во себе (141,50), со исклучок на учениците што имаат многу добар успех, а читаат побавно и на глас (172,50) и во себе (162,62) за разлика од учениците со добар успех. Додека одличните ученици читаат најбрзо и при читање на глас (120,14) и во себе (123,42). Така, според резултатите од Табела 21, каде $\chi^2 = 2.9573 < \chi^2_{0,05;3} = 7.815$, оценката по македонски јазик нема влијание врз брзината на читање на глас и во себе кај децата со оштетен слух. Слични резултати се добиени и во разбирањето на прочитаното и на глас и во себе, што е прикажано на табелите 22-25, каде што може да се види дека децата со одличен успех имаат најголем број на факти или најдобро го разбрале текстот и при читање на глас (6) и при читање во себе (6,71), за разлика од децата со доволен успех кои помалку го разбираат текстот и при читање на глас (3,5) и при читање во себе (1). Според резултатите од Табела 25, каде што

$\chi^2 = 1.3972 < \chi^2_{0,05;3} = 7.815$, оценката по македонски јазик исто така нема влијание врз разбирањето на прочитаниот текст кај децата со оштетен слух.

Шестата хипотеза, која гласи: „Претпоставуваме дека училишната возраст значајно влијае врз брзината и разбирањето при читање на глас и во себе кај децата со оштетен слух“, **не е потврдена**, што ни го покажува добиената вредност на $\chi^2 = 6.060607 < \chi^2_{0,05;6} = 12.592$ од Табела 29, која потврдува дека училишната возраст нема влијание врз брзината на читање на глас и во себе кај децата со оштетен слух. Додека добиените резултати од просечната вредност на брзината при читање на глас и во себе дадени во табелите 26-29 ни покажуваат дека со зголемувањето на училишната возраст, се зголемува и брзината на читање на текстот како на глас и во себе. Односно, учениците од осмо одделение читаат побрзо на глас (170) и во себе (161) од учениците од второ одделение, кои читаат побавно и на глас (222) и во себе (235,5). Исто така, и добиените резултати што се однесуваат на разбирањето на прочитаното прикажани во табелите 30-33 покажуваат дека со зголемувањето на училишната возраст учениците подобро го разбираат прочитаниот текст, односно помнат повеќе факти. Така што, учениците од осмо одделение повеќе го разбираат прочитаниот текст и кога читаат на глас (6,14) и кога читаат во себе (5,57), што може да се види во Табела 33, додека учениците од второ одделение читаат побавно и на глас и во себе (5). Според резултатите од оваа табела, каде што $\chi^2 = 0.211694 < \chi^2_{0,05;6} = 12.592$, училишната возраст нема влијание врз разбирањето на прочитаното на глас и во себе кај децата со оштетен слух.

Седмата хипотеза, која гласи: „Претпоставуваме дека етиолошкиот фактор значајно влијае врз брзината и разбирањето на прочитаното при читање на глас и во себе кај децата со оштетен слух“, **не е потврдена**, односно етиолошкиот фактор на слушното оштетување нема влијае врз брзината и разбирањето на прочитаното на глас и во себе кај учениците со оштетен слух. Од Табела 34 можеме да увидиме дека учениците со вродено оштетување на слухот имаат подобри резултати (5,44) од децата со стекнато оштетување (5,09) во однос на разбирањето на текстот при читање на глас. Исто така, и при читање во себе децата со вродено оштетување на слухот имаат подобри резултати (5,66) за разлика од децата со стекнато оштетување на слухот, што може да се види во Табела 35. Исти резултати се добиени и од аритметичките средини во однос на брзината

при читање на глас, односно во Табела 36 може да се види дека децата со стекнато оштетување на слухот читаат побавно (146,90) за разлика од оние со вродено оштетување на слухот (140,33). Слични резултати се добиени и во Табела 37 од аритметичките средини на брзината при читање во себе кај децата со стекнато и вродено оштетување на слухот, каде што децата со стекнато оштетување читаат побавно (137,13). Од добиената разлика меѓу резултатите на двете групи може да се види дека не постои статистички значајна разлика на ниво од 0,05, со што оваа хипотеза се отфрла.

Од резултатите прикажани во Табела 38 можеме да утврдиме дека **осмата хипотеза**, која гласи: „Претпоставуваме дека постои поврзаност меѓу брзината на читање и разбирањето на прочитаното при читање на глас и во себе кај учениците со оштетен слух“, **се потврдува**, односно постои поврзаност меѓу брзината на читање и разбирањето на прочитаниот текст кај децата со оштетен слух при читање на глас и при читање во себе. Тоа може да се види од добиените резултати во Табела 38 - дека при читање на глас децата што читаат побрзо (1) помалку го разбираат текстот (-,786), каде што постои статистички значајна разлика меѓу добиените резултати ($0 < 0,05$) на ниво од 0,05. Исти резултати се добиени и при читање во себе, односно децата што читаат побрзо (1) помалку го разбираат текстот (-,446), при што и тука постои статистички значајна разлика (0,012) на ниво од 0,05. И обратно, при читање на глас децата што подобро го разбираат текстот (1) читаат побавно (-,786), од добиената разлика меѓу овие резултати гледаме дека постои статистички значајна разлика (,000) на ниво од 0,05. Истите резултати се добиени и при читање во себе, односно децата што повеќе го разбираат прочитаното (1) читаат побавно (-,446), каде што исто така од добиените резултати можеме да видиме дека постои статистички значајна разлика (,012) на ниво од 0,05. Ваквата поврзаност меѓу брзината на читањето и разбирањето на текстот се нарекува негативна корелација.

3. ДИСКУСИЈА НА РЕЗУЛТАТИТЕ

Брзината, правилноста и разбирањето се три димензии кои го карактеризираат доброто читање и се дел од тродимензионалниот тест на Helene Sax, кој е искористен при ова истражување. Ние најмногу се задржавме на брзината на читање и разбирањето на текстот, кои воедно се и предмет на истражување.

Резултатите што ги добивме во однос на брзината на читање на текстот на глас и во себе, според тродимензионалниот тест, укажуваат дека брзината на читање кај децата со оштетен слух е променлива, односно училишната возраст нема влијание врз истата. Истите резултати се добиени и при истражувањето на проф. Зора Јачова (1996) каде што училишната возраст нема влијание врз брзината на читање, односно статистички не е значајно, но табеларните податоци покажуваат дека децата од помалите одделенија читаат побавно од децата во повисоките одделенија. Ваквите табеларни податоци се добиени и во истражувањето на Karić J. (2012), каде што е добиено дека брзината на читање се зголемува со порастот на училишната возраст. Овие разлики на резултатите во дистрибуцијата на брзината можеби се должат на тоа што децата со оштетен слух не размислуваат многу за текстот што го читаат, односно повеќе го прават тоа механички.

Во истражувањето спроведено од страна на Kljaić Mirela (2010) за техниката на читање и разбирањето на прочитаното добиено е дека степенот на слушното оштетување влијае врз техниката, односно брзината на читањето. Додека резултатите добиени од ова истражување покажаа дека оштетувањето на слухот нема влијание во брзината на читање на глас и во себе. Глувите деца, како резултат на оштетувањето на слухот, имаат посиромашен фонд на зборови, како и послабо развиени јазични способности и притоа читањето го сведуваат на механичко препознавање знаци.

Исто така, со истражувањето се потврди дека децата со оштетен слух и при читањето на глас и при читањето во себе ја користат артикулациската кинестезија, што дополнително го забавува процесот на читање и вниманието го насочува кон истото. Имено, тие со иста брзина ги читаат и зборовите што им се познати и оние што им се нови, при што најмногу се потпираат на перцептивно-моторниот акт.

Според графиконот на брзина даден во тестот на Helene Sax, каде што во секунди е изразена брзината, децата со оштетен слух го надминуваат максимумот, кој изнесува 90 секунди. Тоа укажува на значително побавно читање, за разлика од децата што слушаат. Иако една лонгитудинална студија спроведена од Fiona E. Kyle и Margaret Harris (2011) укажува на тоа дека во почетокот на учењето на читање децата со оштетен слух и оние што слушаат имале сличен напредок при совладувањето на процесот на читање, но потоа, особено во првите две години од школувањето, настанувала промена и во користените техники при истото.

Покрај брзината на читање, разбирањето е крајна цел на процесот на читање. При анализата на резултатите добивме дека учениците што читаат побрзо помалку го разбираат текстот и обратно - оние што читаат побавно и на глас и во себе повеќе го разбираат прочитаниот текст, односно постои негативна поврзаност меѓу брзината на читање и разбирањето на прочитаното. Значи, повторно се истакнува механичкото читање наспроти логичкото и естетско читање, кое не овозможува формирање на синтакса, што е директно поврзано со разбирањето на прочитаното и брзината на читање на истото. Односно, неможноста за поврзување на новите информации или ситуации со претходното искуство, односно со веќе постојната шема. Од добиените резултати видовме дека постои статистички значајна разлика, што значи дека истражувањето покажува дека постои поврзаност меѓу брзината и разбирањето на прочитаното како на глас така и во себе.

На тестот за разбирање на прочитаното, односно при интерпретацијата на текстовите и при читање на глас и при читање во себе се добиени лоши резултати. Односно, децата многу зборови не познаваат, дури некои од нив беа зборови за кои сметавме дека се лесни и пристапни за децата, при што децата претежно ги повторуваа зборовите или само набројуваа зборови што ги препознале. И тоа со помош на знаковниот јазик или со помош на дактилната азбука. Тоа укажува дека детето користи некој вид внатрешен говор бидејќи дактилемата се поврзува со читањето на глас, но по артикулационо-кинестетички пат.

Исто така, од резултатите што се однесуваат на поврзаноста на разбирањето и училишната возраст се добиени изненадувачки резултати, односно не постои статистички значајна разлика меѓу децата од различна училишна возраст. Иако, децата од повисоките одделенија имаат подобри резултати во однос на разбирањето на прочитаниот текст.

Повеќе истражувања, меѓу кои и истражувањето на Huremović Alma и Pičković Marica (2010), како главен предиктор за успешно и ефикасно читање ја потенцираат училишната возраст. Кај децата со оштетен слух истото се сведува на вербално меморирање на зборовите, без нивно семантичко значење и слабото активирање на вербалниот фонд на зборови и неможноста за нивно функционално користење. И особено влијание има развојот на мислењето, кое кај оваа популација останува на конкретно ниво. Притоа, во текот на спроведувањето на истражувањето и интерпретацијата на текстовите учениците ги користеа токму овие зборови што се достапни на перцептивно ниво, особено преку визуелниот анализатор.

Од добиените резултати што се однесуваат на влијанието на слушното оштетување врз разбирањето на прочитаното на глас и во себе увидовме дека не постои статистички значајна разлика меѓу глувите и наглувите деца во однос на ефикасноста на читањето на глас и во себе. Иако од резултатите можеме да увидиме дека наглувите деца повеќе го разбираат прочитаното и при читање на глас и при читање во себе, за разлика од глувите деца. Овие резултати се поткрепени од повеќе истражувања, што нè наведува да заклучиме дека децата што имаат некаков остаток на слух имаат можност за фонолошка претстава на зборот во лексичката меморија на детето. Додека глувите деца немаат фонолошка претстава за зборовите во лексичката меморија која се препознава во читањето, што значи дека графемите не се поддржани со фонеме (особено акустичка претстава, бидејќи тие не го слушнале) и притоа не се формираат енграми во свеста на детето.

Исто така, при интерпретацијата децата не ги одделуваа важните настани, тие со помош на гестот покажуваа одделни зборови како снег, дете, планина, татко, притоа разбирајќи го значењето на поединечниот збор без да го стават во функција на контекстот за кој раскажуваат. Децата со оштетен слух имаат тешкотија при одделувањето на битното од небитното.

Од добиените резултати се покажува дека нивото на интелигенција нема влијание врз ефикасноста при читање на глас и во себе. Утврдивме дека не постои статистички значајна разлика меѓу децата со просечно и потпросечно ниво на интелигенција, иако децата со просечна интелигенција повеќе го разбираат прочитаното, што укажува на

развојот на мислењето и можноста за користење на претходно стекнатите искуства во нови ситуации. Од ова можеме да заклучиме дека децата со оштетен слух, како резултат на недостиг на орална комуникација, имаат сиромашен депозит на зборови и имаат тешкотија истиот да го стават во функција, што укажува на слабото користење на внатрешниот говор, кој оневозможува преминување од конкретно на апстрактно ниво на мислење.

Резултатите покажаа дека успехот на децата по македонски јазик нема влијание врз ефикасноста на читањето на глас и во себе. Иако во повеќе истражувања оценката се покажала како битен мотив за подобрување на процесот на читање, а тоа ни го покажува истражувањето спроведено од старана на Susan J. Parault и Heather M. Williams (2009) кои ја испитувале поврзаноста меѓу мотивацијата и количината на читање и разбирањето на прочитаната содржина. Резултатите покажале дека внатрешната и личната мотивација (да се биде најдобар, да се биде пофален) најмногу влијаеле врз количината и разбирањето на прочитаниот материјал. Исто така и читањето за сопствени потреби имало влијание врз разбирањето на текстот.

Од досегашните резултати и анализата на хипотезите можеме да заклучиме дека не постои разлика во ефикасноста при читањето на глас и во себе кај децата со оштетен слух опфатени со истражувањето. Ваквите резултати се потврдуваат со добиените резултати од истражувањата спроведени од страна на проф. Зора Јачова (1996) и на Karić J. (2012). Односно, при читањето во себе и кога децата не ги користат артикулационите движења, сепак во нивната свест се проектираат идентични енграми како и кога читаат на глас, односно кога ја користат артикулационата кинестезија. Ваквите резултати може да се објаснат со фактот дека децата со оштетен слух, како и во ова истражување така и во многу други, само механички го читаат текстот, односно само ги препознаваат и именуваат графемите, т.е. зборовите не обрнувајќи внимание на нивното значење. За нив актот на читање претставува само репродукција на графемите и нивно претворање во фонеме, без совладување на семантичката страна на зборовите. Додека генерализацијата е доста ограничена, тие со многу напор ги совладуваат различните аспекти на анализата и синтезата кои се поврзани со продуктивното мислење. Мора да се земе предвид и

моментот на испитување, односно децата повеќе беа насочени кон тоа да ја завршат дадената задача при тестирањето, односно да го прочитаат дадениот текст.

Посветувањето на наставниците да се научат буквите, односно нивна рекогниција, како и фактот дека децата со оштетен слух вештачки го учат говорот, односно преку успешноста на другиот да им го пренесат тоа, а со тоа и ставање преголем акцент на совладувањето на истото, се занемарува семантичкото значење на зборовите. Со тоа е оневозможено од фонемската фаза на читање да се премине во совладување на основните елементи на граматиката, а со самото тоа и крајната цел на читањето, односно разбирање на прочитаното.

4. ЗАКЛУЧОЦИ

Од целокупното истражување и од анализираните резултати можеме да заклучиме дека:

- Децата со оштетен слух читаат побрзо кога читаат во себе и притоа ја користат само артикулационата кинестезија како помош во процесот на препознавање на графемите, додека кога читаат на глас артикулираат и го користат знаковниот јазик;
- Учениците со оштетен слух еднакво го разбираат прочитаниот текст и кога читаат на глас и кога читаат во себе;
- Не постои разлика во ефикасноста при читање на глас и во себе кај децата со оштетен слух;
- Не постои статистички значајна разлика во разбирањето на прочитаното и брзината на читање на глас и во себе меѓу децата со различен степен на оштетување на слухот иако наглувите деца и повеќе го разбираат прочитаниот текст и побрзо го читаат текстот и при читање на глас и во себе;
- Исто така, не постои статистички значајна разлика меѓу децата со просечно и потпросечно интелектуално ниво;
- Постигнатиот успех, односно оценката по македонски јазик нема влијание врз ефикасноста при читањето на глас и во себе, иако од анализата на резултатите можеме да видиме дека учениците со одличен успех и побрзо го читаат текстот и повеќе го разбираат и при читање на глас и во себе;
- Не постои статистички значајна разлика меѓу децата од различни одделенија во однос на ефикасноста при читање на глас и во себе, иако децата од повисоките одделенија имаат поголем успех во ефикасноста при читање на глас и во себе;
- Етиолошкиот фактор, односно потеклото на слушното оштетување нема влијание врз брзината на читање и разбирањето на прочитаното на глас и во себе кај децата со оштетен слух;

- Меѓу брзината на читање и разбирањето на прочитаното на глас и во себе постои поврзаност кај децата со оштетен слух, односно постои статистички значајна разлика меѓу брзината и разбирањето;
- Од добиените резултати можеме да заклучиме дека кај учениците со оштетен слух примарен акт на читање е перцептивно-моторниот пат, без многу разбирање на прочитаниот текст. Односно, децата со оштетен слух читаат механички, ги учат зборовите изолирани, без постоење на синтеза и генерализација на истите. Така што зборовите така остануваат и во свеста - изолирани еден од друг;

Сиромашниот фонд на зборови, како и намалената јазична компетенција предизвикуваат тешкотии во разбирањето на прочитаното, како и можноста за користење на претходно стекнатите искуства во нови ситуации.

5. ПРЕПОРАКИ

Врз основа на спроведеното истражување и добиените резултати можеме да истакнеме некои сурдопедагошки препораки во наставата за читање во училиштата за деца со оштетен слух:

- Со почетокот на описменувањето и формирањето на говорот кај децата со оштетен слух потребно е паралелно формирање на поими и нивна правилна артикулација;
- Формирањето на поимите треба да биде соодветно на претставата на поимот во реалноста;
- Зборот треба да се именува паралелно со правилна артикулацијата;
- Стекнатиот поим треба се вежба до степен на автоматизација;
- Новите поими треба да се користат изолирани, но и во рамките на различни ситуации, односно нивна генерализација;
- Најпрво да се почнува со конкретни зборови, кои им се блиски на децата, а потоа да се премине на поапстрактни зборови кои може да се објаснат преку различни ситуации и примери;
- Зборовите треба да се комбинираат и во реченици кои ќе потекнуваат од секојдневниот живот на децата, почнувајќи од прости кон сложени реченици кои ќе бидат граматички правилни;
- Новите зборови и реченици треба да бидат поткрепени со слики, илустрации и примери од секојдневниот живот за тие да бидат подостапни и посфатливи за децата;
- Постепено да се совладува техниката на читање со комбинација на анализа и синтеза, почнувајќи со читање на глас, кое овозможува контрола врз истото, а потоа постепено воведување во читањето во себе кое влијае врз развојот на внатрешниот говор.
- Паралелно совладување на процесот на читање и пишување;
- Континуирана работа, користење различна литература и почитување на индивидуалните интереси на децата.

IV КОРИСТЕНА ЛИТЕРАТУРА:

1. Ајдински, Г., Киткањ, З., Ајдински Љ., 2007. *Основи на дефектологија*, Специјална едукација и рехабилитација, Македонска ризница Куманово, 57-58.
2. Ангелоска-Галевска, Н., 2010. *Планирање на научно истражување*, Скопје: Филозофски факултет, 4.
3. Alegria, J., 2003. *Deafness and reading*. In T. Nunes P. Bryant (Eds.), *Handbook of children's literacy*. Kluwer Academic Publishers, Germany, 460.
4. Alma, H., Marica, I., 2010. Razumevanje pročitanoг u osoba oštećena sluha. *Beogradska defektološka škola*, 1, 39.
5. Azbel, L. (2004) How do the deaf read? Available at: <http://psych.nyu.edu/pelli/docs/azbel2004intel.pdf> [Accessed 20 December 2012]
6. Barnett, M. A., 1989. More than meets the eye. Foreign language reading: Theory and practice. *Language in Education series No. 73*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents/Center for Applied Linguistics-ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics, 11
7. Blevins, W., 2001. Building fluency: Lessons and strategies for reading success. New York: Scholastic Available at: <http://www.learningpt.org/pdfs/literacy/nationalreading.pdf> [Accessed 25 January 2013]
8. Booth, J. R., Burman, D. D., Meyer, J. R., Gitelman, D. R., Parrish, T. B., & Mesulam, M. M., 2002: Functional anatomy of intra- and cross-modal lexical tasks. *Neuroimage*, 16(1).
9. Brown, H.D., 2001. *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*, Second Edition. NY: Longman
10. Brojćin, B., 2011. Čitanje i razumevanje pročitanoг Available at: http://www.fasper.bg.ac.rs/nastavnici/Brojcin_Branislav/predavanja/mrd/literatura/srpski%20II%20kolokvijum%20dopuna.pdf [Accessed 1 November 2012]
11. Broca's area, Wernicke's area, and other language-processing areas in the brain Available at: http://thebrain.mcgill.ca/flash/d/d_10/d_10_cr/d_10_cr_lan/d_10_cr_lan.html#1 [Accessed 3 January 2013]
12. Brzo čitanje Available at: <http://sadaovdje.com/portal/razno/brzo-citanje/> [Accessed 20 Jun 2012]
13. Brzina čitanja Available at: <http://www.fasterreader.eu/pages/hrv/speed-reading-hrv.html> [Accessed 5 December 2012]

14. Cohen, L., Dehaene, S., 2004. Specialization within the ventral stream: the case for the visual word form area. *Neuroimage* 22,474.
15. Coltheart, M., Rastle, K., Perry, C., Langdon, R., & Ziegler, J., 2001. DRC: A dual route cascaded model of visual word recognition and reading aloud. *Psychological Review*, 108(1), 204.
16. Community of reading experts, 2008. What is reading comprehension and why it is important? Available at: <http://www.maine.gov/education/rf/summerliteracyinstitute/whatisreadingcomprehension.pdf> [Accessed 25 January 2013]
17. Cziko, C., Greenleaf, C., Hurwitz, L., Schoenbach, R., 2000. What Is Reading? An Excerpt from Reading for Understanding. *The Quarterly*, [e-jurnal] 22(3) Available through: National writing project website <http://www.nwp.org/cs/public/print/resource/787> [Accessed 13 May 2013]
18. Даскаловска, Н., Ивановска, Б., 2010. Процеси на читање, *Воспитание* 7(11), 159-160.
19. Dehaene, S., Cohen, L., Sigman, M., Vinckier, F., 2005. The neural code for written words: a proposal. *TRENDS in Cognitive Sciences*, 9(7), 335.
20. Definitions of Reading and Word Identification Available at: <http://www.eduplace.com/rdg/res/teach/def.html> [Accessed 1 November 2012]
21. Димић, Н., 1994. *Деца оштећеног слуха и читање*, Београд: Дефектолошка теорија и пракса, 8.
22. Димић, Н., 1995. *Разумевање прочитаног текста слушно оштећене деце*, Београд: Дефектолошка теорија и пракса, 1, 101.
23. Dimić, N., Kovačević, T.R. 1998. *Specifičnosti leksike u pisanom izražavanju dece oštećenog sluha osnovnogškolskog uzrasta*. *Beogradska defektološka škola*, 1, 17.
24. Димић, Н., 1997. *Специфичности у читању деце оштећеног слуха*, Београд: Дефектолошки факултет Универзитета у Београду, 77-78.
25. Димић, Д. Н., 2001. *Специфичности релативног активног (говорног) и релативног пасивног (гестовног) речника глуве и наглуве деце*. Београдска дефектолошка школа. Београд, 15.
26. Dominguez, A., Alegria, J., 2009. Reading Mechanisms in Orally Educated Deaf Adults, *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* [online] 15 (2), 136-138. Available at: <http://jdsde.oxfordjournals.org> [Accessed 2 August 2013]
27. Easterbrooks, S., Huston, S., 2007. The signed reading fluency of students who are deaf /hard of hearing, *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* [online] 13 (1), 39. Available at: <http://jdsde.oxfordjournals.org> [Accessed 26 February 2013]

28. **Fifteen principles for reading to deaf children** Available at: http://www.gallaudet.edu/clerc_center/information_and_resources/info_to_go/language_and_literacy/literacy_at_the_clerc_center/welcome_to_shared_reading_project/15_principles_for_reading_to_deaf_children.html#1 [Accessed 14 November 2013]
29. **Golubovićeva., 2000.** Čitanje i razumevanje pročitano. [online] Available at: http://www.fasper.bg.ac.rs/nastavnici/Brojcin_Branislav/predavanja/mrd/literatura/srpski%20II%20kolokvijum%20dopuna.pdf [Accessed 14 November 2012]
30. **Говедарица, Ч., 2002.** Настава почетног читања и писања. *НОРМА*, 8(3), 61, 63.
31. **Grabe, W., Stoller, F., 2002.** *Teaching and Researching Reading*. London: Pearson Education Longman, 17.
32. **Grijak, S, Đ., 2010.** Lingvistička kompetencija dece oštećenog sluha kao prediktor uspeha u čitanju, *Izvorni naučni rad pedagogija LXV* (1), 138-139.
33. **Harris, M., Moreno, C., 2006.** Speech reading and learning to read: A comparison of 8-year-old profoundly deaf children with good and poor reading ability. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 11(2), 189-201.
34. **Huev, E., 1900.** On the psychology and physiology of reading, *The American Journal of Psychology* [online] 11(3), 285. Available at: <http://www.jstor.org/stable/1412745?seq=1> [Accessed 12 March 2013]
35. **Hughes, J. 2007.** Reading process
Available at: <http://faculty.uoit.ca/hughes/Reading/ReadingProcess.html> [Accessed 5 February 2013]
36. **Hudson, R., High, L., Otaiba, S., 2007.** Dyslexia and the Brain: What Does Current Research Tell Us? *The Reading Teacher, LDonline* [online] 60(6), 506-515. Available through: <http://www.ldonline.org/article/14907> [Accessed 25 January 2013]
37. **Јачова, З., Вељаноска, О., Каровска, А., 2011.** *Разлики међу знаковните јазици (ASL, BSL, MSL)*. Скопје:Студио КРУГ
38. **Јачова, З., 1996.** *Problem korelativnog odnosa razumevanja pročitano teksta naglas i u sebi i njegovo verbalno interpretiranje od strane gluvih učenika*. Magisterski rad, Beograd: Univerzitet u Beogradu, Defektološki fakultet.
39. **Jurčević, K. M., 2008.** Sposobnost razumevanja pročitano sadržaja učenika oštećenog sluha i učenika koji čuju. *Beogradska defektološka škola*, 2, 23.
40. **Karić, J., Ristić, S., Medenica, S., Tadić, V., Slavnić, S., 2012.** Karakteristike čitanja gluvih i nagluvih učenika, *Vojnosanitetski pregled* [online] 69(10), 847, 850. [Accessed 27 Jun 2013]
41. **Ковачевић, Т., 2004.** *Лаксичка спремност код глуве и наглуве деце у основној школи*. Општећење слуха, Београдска дефектолошка школа, 2-3.

42. Ковачевић, Т., 2005. *Развијање и богађење речника код деце оштеђеног слуха на основношколском узрасту*, Београдска дефектолошка школа, 5.
43. Kostić, Đ., Vladislavljević, S., Popović, M., Testovi za ispitavanje govora i jezika, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, 229-230.
44. Китанова, И., 2010. Компоненти на изразното читање, *Воспитание* 7(11), 138.
45. Kyle, F., Harris, M., 2011. *Longitudinal Patterns of Emerging Literacy in Beginning Deaf and Hearing Readers*, Oxford Journals [online] Available at: <http://jdsde.oxfordjournals.org/content/16/3/289.abstract#xref-corresp-1-1> [Accessed 25 January 2013]
46. Leipzig, D. H., 2001. What is reading? [online] Available at: <http://www.readingrockets.org/article/352/%20definicija> [Accessed 10 May 2013]
47. Luckner, J.L., Cooke, C., 2010. A summary of the vocabulary research with students who are deaf or hard of hearing, *Amm Ann Deaf* 155(1), 38.
48. Marschark, M., Lang, N. and Albertini, J., 2002. *Educating deaf students, From research to practice*. Oxford university press
49. Mayer, C., 2007. What really matters in the early literacy development of deaf children? *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 12(4), 420.
50. Meadow, S., Mayberry, R., 2001. Learning disabilities Research & Practice, How do profoundly deaf children learn to read?, 222, Available through: <http://idiom.ucsd.edu/~rmayberry/pubs/GoldinMeadow-Mayberry.pdf> [Accessed 20 December 2012]
51. Милатовић, В., 2005. *Методика наставе почетног читања и писања*, Тору, Београд, 73, 84-85.
52. Mirela, K., 2011. Neke karakteristike čitanja kod gluve i nagluve dece. *Beogradska defektološka škola*, 2, 243.
53. Morere, D., 2011. Reading Research and Deaf Children. Visual Language and Visual Learning Science of Learning Center, Washington, DC. Available at: <http://vl2.gallaudet.edu/assets/section7/document141.pdf> [Accessed 17Jun 2013]
54. Parault, S., Williams, H., 2009. Reading Motivation, Reading Amount, and Text Comprehension in Deaf and Hearing Adults, *Oxford Journals* [online] Available at: <http://jdsde.oxfordjournals.org/content/15/2/120.short> [Accessed 25 January 2013]
55. Петров, Р., Ѓурчиновска, Л., Трајковска, С. Н., 2008. *Заштита и рехабилитација на лица со инвалидност*, Скопје: Македонска ризница, Куманово, 30-31.
56. Perfetti, C., Sandak, R., 2000. Reading optimally builds on spoken language: Implications for deaf readers. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 5(1), 46.

57. **Povezanost jezika, govora, čitanja i pisanja** (pdf) Available at: free-bj.t-com.hr/logoped/materijali/Biljeske.doc [Accessed 5 December 2012]
58. **Price, C. J., Gorno-Tempini, M. L., Graham, K. S., Biggio, N., Mechelli, A., Patterson, K., Noppeney, U.**, 2003. Normal and pathological reading: converging data from lesion and imaging studies. *Neuroimage*, 20(1), 35.
59. **Price, C. J., Mechelli, A.**, 2005. Reading and reading disturbance. *Current Opinion in Neurobiology*, 235.
60. **Reading comprehension** Available at: <http://www.mumsnet.com/learning/reading/reading-comprehension> [Accessed 25 Jun 2013]
61. **Reading aloud** Available at: http://www.readingrockets.org/atoz/reading_aloud/ [Accessed 25 May 2013]
62. **Rosen, G.**, 2006. *The Dyslexic Brain: New Pathways in Neuroscience Discovery (Extraordinary Brain Series)*. Mahway, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 6.
63. **Savič, L.J.**, 1986. *Metodika učenja govora gluve dece*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
64. **Shaywitz, B., Shaywitz, S., Pugh, K., Mencl, W., Fulbright, R., Skudlarski, P.**, 2002. Disruption of posterior brain systems for reading in children with developmental dyslexia. *Biological Psychiatry*, 52(2), 101–102.
65. **Shaywitz, S. E., Shaywitz, B. A.**, 2007. The Neurobiology of Reading and Dyslexia Available at: <http://www.asha.org/Publications/leader/2007/070904/070904f.htm> [Accessed 3 January 2013]
66. **Shaywitz, S. E., Shaywitz, B. A.**, 2008. Paying attention to reading: The neurobiology of reading and dyslexia. *Development and Psychopathology* 20, 1330.
67. **Soče, S.**, 2010. Istraživačko čitanje kao sredstvo motivacije za samostalno čitanje u razrednoj nastavi. Pedagoški fakultet. *HRVATSKI*, VIII(1), 78.
68. **Strong, M., Prinz, P.**, 1997: A Study of the Relationship between American Sign Language and English Literacy, *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 2, 39.
69. **Tennant, A.**, 2012. Reading matters: What is reading? [online] Available at: <http://www.onestopenglish.com/skills/reading/reading-matters/reading-matters-what-is-reading/154842.article> [Accessed 9 July 2013]
70. **The writing center**, 2010. Reading aloud [pdf] Available at: <http://writingcenter.unc.edu/handouts/reading-aloud/> [Accessed 18 July 2013]
71. **Trezek, B. J., Wang, Y.**, 2006. Implications of utilizing a phonics-based reading curriculum with children who are deaf or hard of hearing. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 11 (2), 202.

72. **Teaching reading** Available at: <http://www.kochinet.ed.jp/koukou/kenkyu/kaigaihaken/uetafinal.pdf> [Accessed 25 May 2013]
73. Трајковски, В., 2007. *Физиологија со функционална анатомија*. Скопје: Филозофски факултет, Институт за дефектологија, 265.
74. Turkeltaub, P. E., Eden, G. F., Jones, K. M., Zeffiro, T. A, 2002: Meta-analysis of the functional neuroanatomy of single-word reading: method and validation. *Neuroimage* 16(3), 765-780.
75. **Understanding reading comprehension** Available at: <http://www.scholastic.com/teachers/article/understanding-reading-comprehension> [Accessed 21 April 2013]
76. **Važnost rada na razumevanju pročitanoḡ kod dece** Available at: <http://www.deteplus.rs/primeri-dobre-prakse/uitelji/296-vanost-rada-na-razumevanju-proitanog-kod-dece-html> [Accessed 20 December 2012]
77. Vladislavljević, S., 1986. *Poremećaji čitanja i pisanja*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
78. **What is reading comprehension?** Available at: <http://www.k12reader.com/what-is-reading-comprehension/> [Accessed 17 May 2013]

V ПРИЛОЗИ

МАКЕДОНСКА АДАПТАЦИЈА

Содржина на тестот

Тестот се состои од два теста и тоа:

- 1) T1 е текст од детското списание „Политика“ преведен на македонски јазик.
- 2) T2 е текст од читанката наменета за децата со оштетен слух за IV одделение, исто така преведен на македонски јазик.

T1

САМО ЕДЕН СНЕЖЕН ДЕН

За време на зимскиот распуст, во детското одморалиште на планината, тој ден беше многу свечено и радосно затоа што тоа утро падна снег.

- Ура, снег! - Извика еден ученик кој прв се разбуди.

Така, на оваа планина, на височина од 640 метри, почна големо доживување за 320 ученика.

Но, општата радост беше кратка.

Снегот до пладне се истопи, сепак, овој единствен снежен ден им остана во сеќавање како најубав ден во распустот.

ПРИКАЗНА ЗА БОЛНОТО ДЕТЕ

Милан два дена пред Нова година ја скршил ногата на мразот. Тој не можел да оди на училиште. В кревет ја дочека и Новата година. Бил нажален. Размислувал за големата елка в училиште и за подароците што ги делел Дедо Мраз. Во своите мисли ги гледал пакетите, бонбоните, играчките.

Вечерта дошле неговите другари. Му донеле подарок од Дедо Мраз. Ја накитиле неговата мала елка што му ја купил татко му. Му ја накитиле и целата соба. Милан бил многу весел.