

Универзитет „Св. Кирил и Методиј“ – Скопје

Филозофски факултет
Институт за дефектологија
Последипломски студии



**Специфичности во процесот на читање кај учениците со оштетен
слух**

Магистерска теза

Ментор:

проф. д-р Зора Јачова

Кандидат:

Билјана Аслимоска



Скопје, 2014

Апстракт

Читањето претставува вештина која е неопходна за опстанокот на човекот во современиот свет. Таа вештина не е последица на биолошкиот, туку на културниот развој на човекот. Совладувањето на читањето е најважната задача на учениците во школувањето, кое им отвора патишта за понатамошните различни учења. Читањето се дефинира како психолингвистичка игра на погодување, како комуникација, како динамичен процес во кој читателот има активна улога во создавањето на значењето на текстот. Во овој труд се дискутира за специфичностите во процесот на читање кај децата со оштетен слух. Кај децата со оштетен слух читањето треба да претставува дополнување на ограниченоста на нивниот устен говор. Учењето правилно читање е основа за нивно вклучување во процесот на комуникација со луѓето и услов за стекнување знаења и развој на нивната личност. Поради огромното значење на читањето, цел на ова истражување ќе биде одредување на специфичностите во процесот на читање кај учениците со оштетен слух, постигање одредена брзина при читањето и разбирање на прочитаното. Од ова истражување се гледа дека постои разлика во квалитетот, нема разлика во квантитетот при читање, а брзината на читање не е во пропорционален размер со разбирањето на прочитаното на глас кај слушно оштетените ученици и децата со нормален слух опфатени со истражувањето, односно слушно оштетените ученици читаат побавно, механички читајќи го текстот, препознавајќи ги и именувајќи ги графемите, односно зборовите, не обрнувајќи внимание на нивното значење. Ниското ниво на говорен развој и на речнички квантум има големо влијание врз разбирањето на текстот што се чита. Генерализацијата, анализата и синтезата се стеснети по обем, а се во голема корелација со творечката фантазија.

Клучни зборови: *читање, разбирање, брзина на читање, вербална интерпретација, писмена интерпретација.*

Abstract

Reading is a skill that is necessary for human survival in the modern world. That skill is not a consequence of biological, but cultural evolution of man. Learning reading is the most important task of students in school, the acquisition of which opens various ways for further learning. Reading is defined as a psycholinguistic guessing game, as communication, as a dynamic process in which the reader has an active role in creating the meaning of the text. This paper discusses the specifics of the process of reading in children with impaired hearing. Children with impaired hearing reading should be an addition to the limitations of their oral speech. Learning the proper reading is the basis for their inclusion in the process of communication with people and condition for knowledge acquisition and development of their person. Because importance of reading, the goal of this research will be to determine the specifics of the process of reading among students with hearing impairments, achieving a certain speed reading and understanding what they read. This research shows that there is a difference in quality, that there isn't difference in quantity difference in reading and that speed of reading isn't in proportional scale with understanding of the reading aloud in case of hearing impaired students and children with normal hearing surveyed or hearing impaired students read slowly, they mechanically read the text, recognizing and naming graphemes or words and they don't pay attention to their meaning. Low level of speech development and dictionary quantum have a major impact on the understanding of the read text. Generalization, analysis and synthesis are narrowed in scope, and they are in great correlation with creative imagination.

Key words: *reading, understanding, speed reading, verbal interpretation, written interpretation*

Содржина:

Вовед	1
I. Теоретски основи	3
1. Дефинирање на процесот на читање.....	3
1.1. Основи на читањето	6
1.2. Нивоа на читање.....	10
1.3. Видови читање.....	13
2. Специфичности во говорот кај деца со оштетен слух.....	19
3. Специфичности во читањето кај деца со оштетен слух	24
4. Развивање и збогатување на речникот кај деца со оштетен слух како индикатор за разбирање на прочитаното.....	28
5. Јазична компетентност кај деца со оштетен слух како индикатор за успех во читањето.....	32
6. Релевантни истражувања за читањето кај деца со оштетен слух	34
II. Методологија на истражувањето	40
1. Предмет на истражувањето	40
2. Цели и карактер на истражувањето	40
3. Задачи на истражувањето	40
4. Хипотези на истражување	41
5. Варијабли на истражувањето.....	42
6. Примерок на истражувањето.....	42
7. Место и време на истражувањето.....	43
8. Истражувачки методи, техники и инструменти.....	43
9. Начин на оценување	45
10. Статистичка обработка на податоците.....	46
III. Анализа на резултатите од истражувањето.....	46
1. Опис на случајниот примерок и експериментална група (деца со оштетен слух).....	46
2. Анализа на резултатите според хипотезите.....	55
3. Верификација на хипотези.....	79
4. Дискусија.....	86

5. Заклучок	88
6. Препораки.....	89
Користена литература.....	94
Прилози.....	103

Вовед

Човекот го стекнува и го учи јазикот во текот на целиот живот. Го учи и го стекнува во оној облик во кој го создале многу генерации на неговите предци и истовремено и самиот тој го збогатува и го развива.

Говорот е својствен само за човекот и истовремено е неопходен за неговото општење. Тоа е еден континуиран процес кој се развива под влијание на повеќе фактори во текот на целиот живот. Всушност, тој е одраз на човековата личност бидејќи преку говорниот израз се огледуваат нивото на интелектуален развој на говорникот, неговата емоционална стабилност и зрелост, здравствената состојба и неговата економска положба во рамките на општеството.

Говорот се реализира преку две основни форми: устен говор и пишан говор. И двете форми имаат важна улога и се од големо значење за социјализација на човекот и за стекнување знаења и проширување на погледот кон светот.

Како што кажал англискиот писател Лоренс Кларк Пауел: **„Пишувај за да бидеш разбран, зборувај за да бидеш слушнат и читај за да пораснеш“.**

Поради огромно значење на читањето, ова истражување ќе биде насочено кон одредување на специфичностите во процесот на читање кај учениците со оштетен слух, како и на утврдување на тешкотиите, проблемите, отстапувањата и нивна зачестеност.

Кај децата со оштетен слух читањето треба да претставува дополнување на ограниченоста на нивниот устен говор.

Смислата на читањето е разбирањето на пораките кои авторот (писателот) ги оставил во пишана форма. Тие пораки содржат симболи, зборови кои се сложени во реченица, кои ја изнесуваат смислата на пораката. Многубројните истражувања на процесот на читање дадоа многу важни податоци за неговото разбирање.¹

Учењето правилно читање е основа за нивно вклучување во процесот на комуникација со луѓето и услов за стекнување знаења и развој на нивната личност.

¹Обрадович, М., Ч., (2003), *Игром до читања-игре и активности за развијање вјештина читања*, Училишната књига, Загреб

Процесот на читање и кај децата со оштетен слух е условен од користење на слушниот и на визуелниот анализатор.

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 помош на читањето детето побрзо го усвојува и говорот.²

Земајќи ги предвид досегашните истражувања, како и работата со деца со оштетен слух, се дошло до заклучоци дека читањето е повеќе врзано со слухот отколку со видот поради што за читање се важни и акустичките елементи, како што се ритам, акцент и мелодија.

² Savič, L.,J., (1986). *Metodika učenja govora gluve dece*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, pp. 227.

I. Теоретски основи

1. Дефинирање на процесот на читање

Читањето претставува разбирање и поврзување на кои било симболи или систем на симболи и разбирање на нивната порака.

Читањето претставува дејност, постапка на свесно препознавање на буквите како пишани знаци за соодветните гласови, односно нивно поврзување во зборови и во реченици, само во мислење, само во изговор или во мислење и изговор заедно.³

Helena Saks 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 и некоја порака и цел да се усвои некоја порака го одредува ставот на субјектот спрема текстот и управува со субјектот при читањето.“⁴

Читањето претставува основа за учењето на секое дете и истовремено ги поттикнува и специфичните функции на мозокот, кои се важни за понатамошното учење во животот на детето. Тоа е сложена вештина која бара координација на голем број меѓусебно поврзани извори на информации (Anderson et al., 1985).⁵

Читањето е процес кој вклучува визуелно препознавање и декодирање на графичкиот модел на препознавање и разбирање на декодираните пораки. Потребна е зрелост на високите психички функции (визуелно просторна анализа и синтеза на буквите и нивно комбинирање во зборови, сукцесивна функција), јазична зрелост на сите степени

³ Dimić, N., (1997). *Specifičnosti u čitanju dece oštehenog sluha*, Beograd: Defektoloski fakultet Univerziteta u Beogradu, 27

⁴ Brojčin, B., (2011). “Čitanje”, Interni materijal, Univerzitet u Beogradu, Available at: http://www.fasper.bg.ac.rs/nastavnici/Brojcin_Branislav/predavanja/mrd/literatura/srpski%20II%20kolokvijum%20dopuna.pdf [Accessed 17 February 2013]

⁵ Houghton Mifflin Harcourt Evidence, (1997). Definitions of Reading and Word Identification [online] Available at: <http://www.eduplace.com/rdg/res/teach/def.html> [Accessed 1 November 2012]

(фонемски, морфолошки и синтаксички), семантичка зрелост (вклучува усогласување на прочитаното со неговата смисла) и зрелост на усниот говор во сите негови компоненти.⁶

Централниот нервен систем (ЦНС) претставува еден од најсложените и најзначајните координативни органски системи во организмот. Кај човекот највисок и најсложен дел на ЦНС е мозочната кора, која ги овозможува најсложените функции карактеристични за човекот, како говор, мислење, паметење, пишување, читање, работа и др.⁷

Читањето е сложен мисловен процес и многу е тешко дете со оштетен слух да навлезе во текстот и да ги сфати смислата и пораката на напишаното. Глувото дете не покажува тешкотија во читањето само поради оштетениот слух, туку и поради неможноста за комуникација со говорната средина, како и неизградените когнитивни и лингвистички бази кои се потребни за точно читање. Поради тоа, процесот на читање станува учење на основниот јазик.⁸

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, способност да се декодираат непознати зборови, способност да се чита флуентно, соодветен фонд на информации и вокабулар за да се поттикне читање со разбирање, разбивање на соодветни активни стратегии за градење на смислата на напишаниот текст и развој и одржување на мотивацијата за читање.⁹

Читањето е процес кој се води или се контролира од страна на високите психички функции и тоа не е само едноставно декодирање на букви и зборови. Според тоа, читањето не е преведување на буквата во глас, туку преведување на еден редослед на

⁶ Posokhova, J., (2007). "Kako pomoći djetetu s teškoćama u čitanju i pisanju", Ostvarenje, Lekenik, pp.13

⁷ Димовска, Ј., Ѓоргоски, К. И., (2001), *Физиологијата на неброендокриниот систем*, Универзитет „Св. Кирил и Методиј“, Природно-математички факултет- Скопје, Институт за биологија, Скопје, стр.49

⁸ Dimić, N., (1994). "Deca oštećenog sluha u čitanje", Defektoloska teorija i praksa 1994, vol. 37, br. 2, Škola za nagluve 'S. Kranjčević, Beograd, pp.5

⁹ Wright, W., D., P., et al (2004). "No Child Left Behind", Wrightslaw, Available at: <http://www.wrightslaw.com/nclb/4defs.reading.htm> [Accessed 9 July 2013]

букви во сложена артикулација и додавање на оние атрибути кои пишаниот збор ги нема, а тоа се мелодија, ритам, акцент, интензитет и најпосле претворање на овие елементи во смислена изговорена целина. Вежбањето на читањето е во зависност од разбирањето на пишаните зборови, односно од користењето на високите психички процеси во конструирање на значењето од текстот.

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 две компоненти: техничка и смисловна.

Целта на читањето е разбирање на прочитаното и активирање на значењето на зборот во семантичкиот систем.

Постојат четири вида интеракциски компоненти на разбирање (Brown i sar 1983): карактеристики на читачот, интерес или мотивација за читање, карактеристики на материјалот што се чита (структура на текстот), стратегии кои читачот ги користи и барањата на ситуацијата во која се чита.¹⁰

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,
- Координативно идентификување на зборови и откривање на нивното значење, така што читањето ќе биде автоматско и точно - процес на достигнување наречен флуентност (Leipzig, 2001).¹¹

Владисавлевиќ (1986) нагласува дека со функционирањето на визуелниот анализатор, аудитивниот анализатор, говорниот и семантичкиот процес, се остварува успешно читање.¹²

¹⁰ Golubović M. S., (1998), *Klinička logopedija II*, Univerzitet u Beogradu, pp.74

¹¹ Leipzig, D. H., (2001). What is reading?, WETA [online] Available at: <http://www.readingrockets.org/article/352/%20definicija/> [Accessed 10 May 2013]

¹² Vladislavljević, S., (1986). *Poremećaji čitanja i pisanja*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Читањето е комплексна интеракција помеѓу текстот, читателот и неговите цели, кои се обликувани од претходното знаење, искуство на читателот, неговото знаење за пишување на јазикот и јазикот на социокултурната заедница во која се наоѓа.¹³

Најголемата тешкотија кај глувите деца при читање текст е во недоволното искуство во лингвистичката база на говорот кој се стекнува во периодот на раното детство.

1.1. Основи на читањето

Постојат следните основи на читање:¹⁴

- Физиолошката основа – способноста е процес кој се усовршува во текот на целиот живот и зависи од многу фактори бидејќи учествуваат многу физички и психички агенци. Таа е заснована на сложени слушни и нервни структури кои водат до одредени структури во кората на големиот мозок. Започнува со почетна перцепција на графички знакови кои се дадени во низа како целина на зборови и скоковито движење на очите. Брзината на читање е брзина на фиксирање на текстот и се постигнува со вежбање, а се состои од зголемување на обемот на внимание, 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, а некои посредно. Со една фиксација може јасно и точно да се опфати текст во должина од 25 мм, а кај возрасни и повеќе.¹⁵ Процесот на читање се базира на преуредување на постарите нервни структури (шеми) кои овозможуваат внимание, перцепција, лингвистички, когнитивни и моторни процеси, кои првенствено имаат

¹³ Hughes, J. (2007). *Teaching Language and Literacy, K-6* [e-book], Faculty of Education UOIT, Available at: <http://faculty.uoit.ca/hughes/Reading/ReadingProcess.html> [Accessed 30 April 2013]

¹⁴ Dimić, N., (1997). *Specifičnosti u čitanju dece oštehenog sluha*, Beograd: Defektoloski fakultet Univerziteta u Beogradu., ibib, pp. 57-58,

¹⁵ Petrinec, O., (2004). "Povezanost jezika, govora, čitanja i pisanja" Available at: <http://free-bi.t-com.hr/logoped/materijali/Biljeske.doc> [Accessed 17 February 2013]

други функции освен читањето. Но, способноста на човечкиот мозок да направи нови врски меѓу овие процеси е физиолошка основа на актот на читање.¹⁶

- Невропсихолошка основа – крајна цел на читањето е разбирање на прочитаното, така што лицето кое чита ќе го разбере текстот кој 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 знаења.¹⁷ 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 окципитотемпоралниот, задниот темпорален, прецентралниот и предниот фронтален гирус.¹⁸

Кога ќе слушнете изговорен збор, овој аудитивен сигнал прво се процесира во примарниот аудитивен кортекс од мозокот, кој потоа го препраќа сигналот до соседната верникеовата област (Wernicke's area). Оваа ареа ја асоцира структурата на овој сигнал со репрезентацијата на зборот зачувана во нашата меморија, овозможувајќи да се добие подобра претстава за истиот. Спротивно на тоа, кога ќе прочитате еден збор гласно, информациите се перципираат прво од страна на вашиот визуелен кортекс, кој потоа ги префрла на аголен гирус, од каде што тој е испратен кон верникеовата област.¹⁹

¹⁶ Rosen, G., (2006). *The Dyslexic Brain: New Pathways in Neuroscience Discovery (Extraordinary Brain Series)*. Mahway, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 6., Available at: http://books.google.mk/books?id=ZHBxBEekGSkC&printsec=frontcover&source=gbs_book_other_versions#v=onepage&q&f=false [Accessed 04 September 2013]

¹⁷ Dete Plus (2012), "Važnost rada na razumevanju pročitanog kod dece", 8 Februar, [online], Available at: <http://www.deteplus.rs/primeri-dobre-prakse/uitelji/296-vanost-rada-na-razumevanju-proitanog-kod-dece-.html> [Accessed 17 February 2013]

¹⁸ Turkeltaub, P. E., et al (2002). Meta-analysis of the functional neuroanatomy of single-word reading: method and validation. *Neuroimage* 16(3), 765-780. Center for the Study of Learning, Department of Neurology, and Department of Pediatrics, Georgetown University Medical Center, Washington, DC 20007 Available at: <http://biad02.uthscsa.edu/pubs/TurkeltaubNI02.pdf> [Accessed 04 September 2013]

¹⁹ The brain from top to botton blog (2012) "Broca's area, Wernicke's area, and other language-processing areas in the brain" [blog] Available at: http://thebrain.mcgill.ca/flash/d/d_10/d_10_cr/d_10_cr_lan/d_10_cr_lan.html#1 [Accessed 29 August 2013]

Со откривање на моторниот центар на говорот (броковата област) и сензорниот центар на говорот (верникеовата област), како и претпоставката за асоцијативна врска со психоакустичниот центар, создадена е егзактна основа за истражувања, кои сè уште се спроведуваат.²⁰

- Психолошка основа – успешноста во читањето многу зависи во позитивниот однос што читачот го има спрема текстот, од мотивацијата, емоционалната и психолошката состојба. Емоционалната стабилност е важна во сите облици на учење, а особено во совладување на процесот на читање. На секој текст за време и по читањето детето реагира со емоции.

Читањето е повеќеслоен процес кој вклучува препознавање, разбирање, флуентност и мотивација. Учењето е процес како читачите да ги интегрираат овие аспекти за да создадат значење од печатеното.²¹

Истражувањата за процесите на читање долго време биле дел од психолошките истражувања, при што главна цел биле препознавањето на зборовите, движењето на очите и улогата на периферната визија при читањето, капацитетот на меморијата, брзината на читањето.

- Психолингвистичка основа на читањето – е важна во почетокот на учењето на читањето, кога детето пренесува нешто што нему му е непознато во познатиот говор. Тоа е моментот кога наставникот треба да му помогне на ученикот да осети релација помеѓу пишаниот и говорниот јазик. Многу е нагласена поврзаноста помеѓу изговорените и напишаните јазични норми и интеракцијата помеѓу читачот и напишаното.

Читањето се дефинира како психолингвистичка игра на погодување, како комуникација, како динамичен процес во кој читателот има активна улога во создавањето на значењето на текстот.²²

²⁰ Трајковски, В., (2007), *Физиологија со функционална анатомија*, Филозофски факултет - Скопје, Институт за дефектологија, стр.265

²¹ Leipzig, D. H., (2001). What is reading?, WETA [online] Available at: <http://www.readingrockets.org/article/352/%20definicija/> [Accessed 10 May 2013]

- Когнитивна основа – наставниците гледаат на читањето како на когнитивен процес, како на процес на декодирање и распознавање. Декодирањето е претворање на пишаните зборови во говор и вклучува визуелна меморија за зборови и писмо. Таа во себе вклучува идеја и зборови кои авторот ги дал, способност да се уочи структурата на зборовите и релација симбол – глас и речник.

Кога едно лице чита, тоа се вклучува во комплексна низа од когнитивни процеси. Тоа 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 да го сфати значењето на текстот.²³

Читањето, односно разбирањето на прочитаното претставува комплексен когнитивен процес кој вклучува намерна интеракција меѓу читателот и текстот со цел да се создаде или да се даде одредено значење (National Reading Panel,2000).

Глувите читачи треба да се способни да го извршат процесот на базично читање, како што е автоматско декодирање на поединечен збор (без потреба да прават напор да размислуваат за него) во насока да имаат когнитивни ресурси достапни за изведување посложени процеси на читање.²⁴

- Влијание на средината и улога на родителите – за детето да има позитивен став кон читањето книга и да ја засака книгата, потребно е да се створи добра мотивираност за читање како во семејството така и во училиштето.

²² Grabe, W. & Stoller, F. (2001). *Teaching and researching reading*. Harlow, Essex: Pearson ESL, Available at: http://books.google.mk/books?hl=en&lr=&id=Sv893VPiK24C&oi=fnd&pg=PR9&dq=grabe+and+stoller+teaching+and+researching+reading&ots=2WImoz5phL&sig=VaPz-XfUnI3vYk4EZDjJtzfiKMk&redir_esc=v#v=onepage&q=grabe%20and%20stoller%20teaching%20and%20researching%20reading&f=false [Accessed 04 September 2013]

²³ Mumsnet Evidence, *Reading comprehension*, [online] Available at: <http://www.mumsnet.com/learning/reading/reading-comprehension> [Accessed 25 June 2013]

²⁴ Morere, A., D., (2011), “Reading research & deaf children”, Research brief No.4, NSF supported Science of Learning Center on Visual Language and Visual Learning Available at: <http://v12.gallaudet.edu/assets/section7/document141.pdf> [Accessed 28 August 2013]

Децата кои имаат потреба од нашата помош се оние што се најмалку како нас. И најдобар начин да им се помогне е да ги тргнеме пречките во нашите глави, да станеме свесни за и да го споделиме она што го правиме како читатели. Ние треба експлицитно да го моделираме она што го правиме, насочуваме и да ги поттикнуваме да ги прават истите работи, а потоа да создадеме ситуации кои ќе ги охрабрат и ќе им помогнат да ги користат истите стратегии со одредена цел.²⁵

1.2.Нивоа на читање

Децата генерално напредуваат во читањето напоредно како што напредуваат и во својот развој.

Најосновно ниво на читање е препознавањето зборови. Од едноставно препознавање поединечни букви и како од тие букви се формира одреден збор до она што секој збор значи, не само на индивидуално ниво туку и како дел од текстот.²⁶

Како што истакнуваат Grabe & Stoller (Grabe & Stoller, 2001: 20), процесите вклучени во читањето може да се поделат на процеси на пониско ниво и процеси на повисоко ниво. Процесите на пониско ниво ги претставуваат поавтоматските лингвистички процеси и повеќе се поврзуваат со вештината на читање. Процесите на повисоко ниво ги претставуваат процесите на разбирање и за нив повеќе се користат општото знаење на читателот и неговата способност за изведување заклучоци. Но, тоа не значи дека процесите на пониско ниво се полесни од другите. Тие може да се поделат во три категории: „bottom-up“ (оздола-нагоре), „top-down“ (од врвот надолу) и интерактивни модели. „Bottom-up“ моделите поаѓаат 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

²⁵ Wilhelm, J.,“Understanding reading comprehension”, Available at: <http://www.scholastic.com/teachers/article/understanding-reading-comprehension> [Accessed 28 August 2013]

²⁶ Tennant, A.,(2012).“Reading matters: What is reading?”, Available at: <http://www.onestopenglish.com/skills/reading/reading-matters/reading-matters-what-is-reading/154842.article> [Accessed 28 August 2013]

текстот дел по дел, без користење никакво претходно знаење (Grabe & Stoller, 2001: 32). „Top-down“ моделите претпоставуваат дека читањето најчесто се води од целите и очекувањата. Читателот ги користи општото знаење и одредени компоненти на текстот за да предвиди што следува понатаму во текстот и го насочува своето внимание на деловите од текстот кои содржат корисна информација со која ги потврдува или ги отфрла очекувањата.²⁷

Bush и Huebner (според Wallace, 1978) зборуваат за неколку различни нивоа на читање:

- Ниво на претчитање - Овој период претставува припремен период за читање и трае од раѓање до шест години. Јазичната активност во непосредната околина на детето има многу значајна улога. Количината на јазикот и начинот на изразување, кои детето ги слуша и ги употребува во овој период, подоцна придонесуваат за читање. Оваа фаза опфаќа:²⁸ активирање на претходното знаење, поставување цели за читањето, правење предвидувања и преглед на книгата, брзо прелистување на книгата, правење KWL мапа (know, what, learn), поставување прашања и правење предвидувања за приказната.
- Ниво на почетно читање - Овој период го нарекуваат и реално ниво на читање. Се појавува и трае од претшколскиот период до второ одделение, во зависност од детските способности и едукативната програма. Се карактеризира со формирање глас – симбол, поврзување во зборови и декодирање на зборовите. Најголем број истражувања во светот се за проблемите во читање во ова ниво.

Критична фаза во процесот на читање е трансформацијата на буквите во гласови (техника на читање). Поради тоа, при учењето на читањето важно е учењето на

²⁷ Grabe, W. & Stoller, F. (2001). *Teaching and researching reading*. Harlow, Essex: Pearson ESL, Available at: http://books.google.mk/books?hl=en&lr=&id=Sv893VPiK24C&oi=fnd&pg=PR9&dq=grabe+and+stoller+teaching+and+researching+reading&ots=2Wlmoz5pHL&sig=VaPz-XfUnI3vYk4EZDjJtzfiKMk&redir_esc=y#v=onepage&q=grabe%20and%20stoller%20teaching%20and%20researching%20reading&f=false [Accessed 04 September 2013] pp.31-32

²⁸ Hughes, J. (2007). *Teaching Language and Literacy, K-6* [e-book], Faculty of Education UOIT, Available at: <http://faculty.uoit.ca/hughes/Reading/ReadingProcess.html> [Accessed 30 April 2013]

кореспонденцијата меѓу буквите и гласовите и правилата на нивна замена. За да може да се направи трансформација на буквите во гласови, важно е читачот да може да расчлени од кои букви се состои зборот.²⁹

- Почетно зависно ниво на читање - Период на независност во читањето се јавува кога детето ќе почне да анализира голем број непознати зборови. Опфаќа: прераскажување на приказната или дел од приказната, дискусија за главните делови или елементи од приказната, одговарање на прашања, компарација со друга книга, пишување нов заклучок, цртање слика за приказната, играње игра поврзана со приказната, креирање радиодрама или друг перформанс.
- Ниво на транзиција - за време на читањето многубројни стратегии може да им помогнат на студентите да ги развијат своите способности: **воспоставување конекција** (тие прават конекција од типот текст-себеси, текст-текст и текст-светот, „Ова ме потсетува еднаш кога...“, „Имам слично искуство...“, „Се сеќавам кога...“), **предвидување** (правењето предвидување или „најдобри погодоци“ за тоа што ќе се случува во текстот е важна стратегија и вештина), **развој на вештините за читање** (фокусирање на специфични зборови или интерпункциски знаци), **синтезирање** (читателот треба да се охрабри да го рефлектира она што го има прочитано, да ја идентификува, селектира и сумира важната информација и истата да ја спореди со постојно знаење).³⁰

Постои широк спектар на читачки стратегии од традиционалното препознатливо однесување на впивање на текстот за да се добие генерална идеја, скенирање на текст од специфичен дел на информации, правење контекстуални погодоци за значењето на непознатите зборови, прескокнување на непознатите зборови, толерирање на двосмисленоста, правење предвидување, потврдување или непотврдување на зборови, идентификување на главната идеја, препрочитување, до неодамна користени стратегии како активирање на претходното знаење и

²⁹Китанова, И.,(2010). „Компоненти на изразното читање“ *Воспитание*,7(11),pp.137-157 Available at: <http://js.ugd.edu.mk/index.php/vospitanie/article/download/237/237> ,[Accessed 01 September 2013].

³⁰ Hughes, J. (2007). *Teaching Language and Literacy*, K-6[e-book], Faculty of Education UOIT, Available at: <http://faculty.uoit.ca/hughes/Reading/ReadingProcess.html> [Accessed 30 April 2013] .

препознавање на структурата на текстот. Читачките стратегии може да е виртуелно невозможно да се разграничат од другите когнитивни процеси поврзани со размислувањето, резонирањето, учењето или мотивационите стратегии.³¹

- Средно ниво, ниво на рана зрелост - Се зголемува способноста за сфаќање и широка употреба на различни материјали за читање.
- Зрело читање.

1.3. Видови читање

Golubovićeva (2000) наведува три вида читање во однос на целта на читањето: развојно - чија главна цел е учењето на читањето, функционално - чија главна цел е стекнувањето информации, т.е. учење и рекреативно - подразбира уживање и забава при читањето.³²

Според психолингвистички критериуми, утврдени се два основни вида читање:

- Читање на глас е комуникациски процес во кој читачот го пренесува знаковниот состав на писмениот јазик во знаковен состав на говорниот јазик. Важно е да се процесира текстот со одредена точност за да биде разбран, да се направат соодветни паузи и акцентирање, така што читањето да има одредено значење.³³

³¹ Carrell, P., L., (1998a). "Can reading strategies be successfully taught?" *The Language Teacher*, 22(3), 7-14, Available at: http://jalt-publications.org/old_tlt/files/98/mar/carrell.html. [Accessed 22 September 2013]

³² Golubovićeva., (2000). Čitanje i razumevanje pročitanog. [online] Available at: http://www.fasper.bg.ac.rs/nastavnici/Brojcin_Branislav/predavanja/mrd/literatura/srpski%20II%20kolokvijum%20dopuna.pdf [Accessed 14 November 2012]

³³ 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 30 April 2013].

- Читање во себе се остварува како комуникациски процес во кој знаковниот состав на пишаниот јазик на читачот не се пренесува во говорно знаковен состав. Тоа е почест тип на читање и воедно основно средство за образование.

Според авторот Dimić, постојат следниве видови читање:³⁴

- 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.
- 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, посебно во школите за деца со оштетен слух.
- Читање по улоги - може да се чита секој текст и учениците со оштетен слух со задоволство читаат на ваков начин.
- Логично читање - при ова читање особено е важно да се почитува логичката целина, како и интерпункцијата.
- Естетско читање - учениците читаат продлабочено, изразно и соодветно со желбата подобро да го усвојат, разберат и да го доживеат текстот што се наоѓа пред нив.
- Изразното читање - (естетското, убавото, уметничкото, интерпретативно читање) е највисок врв на гласното читање во литературно-уметничкиот текст. Со овој вид читање се навлегува и во најскриените тајни на текстот, се открива душата на авторот, се откриваат најсуптилните нишки од структурата на уметничкиот текст, неговите чувства. Значи, ако текстот се чита правилно, логички, изразно, тој ќе се доживее емоционално, т.е. и читателот и слушателот ќе доживеат естетска наслада. Но, сето тоа е невозможно без соодветна и правилна примена на гласовни

³⁴ Dimić, N., (1997). Specifičnosti u čitanju dece oštećenog sluha, Beograd: Defektoloski fakultet Univerziteta u Beograd, pp.64-70

компоненти: артикулација, дикција, интонација, модулација, темпо, ритам, динамика, акцент, пауза и негласовни компоненти: мимика, гестикулации и движења, поза на изразното читање³⁵

- Насочено читање - има задача да го насочи ученикот кон откривање одредени пораки во текстот. Во школите за деца со оштетен слух учениците, во зависност од своите способности, го изведуваат овој вид читање по пат на гласно или тивко читање.
- Истражувачко читање - врз основа на претходно поставени задачи учениците го истражуваат текстот и пробуваат да ги одгатнат барањата што се пред нив.
- Читање според индивидуални способности (диференцирано читање) - во зависност од начинот и од квалитетот на читање, учениците се во согласност со своите можности и способности, даваат и приспособуваат одредени текстови и задачи.
- Флуентно читање - читањето со разбирање делумно се потпира на флуентното читање. Флуентните читачи се способни да читаат многу, правејќи конекција помеѓу прочитаните текстови и да научат многу зборови. Тешките читачи не се способни да учат многу нови зборови, да развијат способност да го разберат текстот и имаат особина да не го сакаат читањето. Развивањето флуентно читање не е комплицирано. Наставниците мора да се осигураат дека учениците имаат адекватни способности за декодирање, како и можност да читаат со помош. Истражувањето сугерира дека практично читањето и пречитувањето зборови, реченици и конектирањето на текстот ги подобруваат точноста и стапката и им помагаат на студентите да го направат гласно читањето, како и нивниот говорен јазик. Дополнителна предност е тоа што како што учениците ја подобруваат флуентноста, така се изложени на повеќе зборови, а со тоа го подобруваат својот

³⁵ Китанова, И.,(2010). „Компоненти на изразното читање“ *Воспитание*,7(11).pp.137-157, Available at: <http://js.ugd.edu.mk/index.php/vospitanie/article/download/237/237> ,[Accessed 01 September 2013].

речник. Во оваа смисла, можноста да се чита поврзан текст го зголемува искуството на ученикот со текстот и ја подобрува неговата читачка способност.³⁶

- Творечко читање - се карактеризира со нови идеи, снаоѓање во нови ситуации, одредени асоцијации и поврзување на причините. Се карактеризира и со уредно, логично и креативно мислење.
- Критично 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 обликува свои ставови во однос на делото и авторот.
- Брзо читање - секое читање што е регулирано од артикулациониот процес не може да биде брзо бидејќи артикулацијата има свое времетраење кое може да биде скратено, но не и прескокнато. Читањето кај кое е заобиколен факторот артикулација и тежиштето се наоѓа на визуелниот план е брзо читање. Има повеќе видови техники на ова читање:
 - Глобално опфаќање три-четири збора, но вниманието се задржува само на последниот облик на зборот
 - Дијагонално преминување од горниот лев агол до долниот десен, при што се читаат по еден до два збора во ред. Ова е исклучиво визуелно читање. Глувите и наглуви деца го применуваат брзото читање кога сакаат брзо да осознаат за тоа што содржи тој текст, кои се пораките и податоците за авторот. Ова останува само на информативно ниво.

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

³⁶ Chard, J.,D.,(2000) "What is reading comprehension and why is it important?", A reading first quality brief, Available at : <http://www.maine.gov/education/rf/summerliteracyinstitute/whatisreadingcomprehension.pdf> [Accessed 29 August 2013]

прочитани зборови во минута. На светското првенство во брзо читање бројот на прочитани зборови во минута изнесувал од 1500 до 3850 збора со разбирање на прочитаното.³⁷

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 кај почетното читање, кај малите деца кои често се враќаат на зборовите во текстот што не ги разбрале. Со текот на времето искусните читатели многу малку прават вакви движења и регресии.³⁸

- Бавно читање - не е читање како последица на одреден проблем, туку студиозно читање со цел читачот детално да се запознае со тоа што го чита. Во школите за глуви и наглуви деца се применува по завршениот артикулационен период.
- Заедничко читање - овој модел на читање е развиен од страна на Holdaway(1979). Моделот е базиран на истражување што поддржува читање приказна како критично и важно во развојот на читањето кај младите деца (Wells,1986), Сите ученици доживуваат успех бидејќи читачите со послаби вештини сè уште добиваат поддршка од учителот и од соучениците, додека напредните читатели добиваат поквалитетна литература.
- Насочено читање - базирано на внимателна опсервација на студентите, учителите селектираат книги што ги поддржуваат и ги пресретнуваат потребите на учениците, нивните способности и интереси.
- Екстензивно читање - учењето да се чита не е лесна задача, но тоа не мора да значи дека не може да се најде забава во овој процес. Ако на читателите им е дадена можност да читаат екстензивно за забава и да развијат страст кон читањето, тие ќе

³⁷ Anon.(2010)Brzo čitanje Available at: <http://sadaovdje.com/portal/razno/brzo-citanje/> [Accessed 03 May 2012]

³⁸Faster reader - Slobodni softver online(200-)Brzina čitanja, Available at: <http://www.fasterreader.eu/pages/hrv/speed-reading-hrv.html> [Accessed 5 December 2012]

станат желни за дознавање нови работи неопходни за развивање на неопходните читачки способности и вокабулар кој им е потребен за да уживаат во она што го читаат.³⁹ Екстензивното читање може да се смета како комуникативно ориентирано кон значење, со пристап кон реално читање во контраст со формално ориентирано, дискретни вештини или вештини за преведување.⁴⁰

- Флексибилно читање

2. Специфичности во говорот кај деца со оштетен слух

Според **Нешић, В.Б., et al**⁴¹ говорот е звучна, човечка комуникација обликувана во ритмувана реченица со зборови и слогови; јазична манифестација со која располага само човекот, но и начин на постоење личност во комуникација со други (Најдегер според Бојанин, 1985); претставува важно средство во разбирањето меѓу луѓето, помагајќи кога чувствата, мислите и желбите се изразуваат со звучни симболи, кои имаат одредено значење. Многу важна област на детскиот развој, врз кој може да влијаат повеќе фактори, е говорот (Миланков и Милков, 2009). Говорот постепено се развива во усвоен јазик во говорната средина на детето, менувајќи го односот на детето кон околината (Виготски 1996). Говорот овозможува воспоставување контакт со животната средина (Ничковић и Цвијановић 1977) забрзувајќи го неговиот когнитивен развој (Пијаже и Инхелдер, 1986) и регулирајќи го однесувањето на детето (Schmidt, 1999).

³⁹ Leung, Y., C., (2002) "Extensive Reading and Language Learning: A Diary Study of a Beginning Learner of Japanese" *Reading in a Foreign Language*, Volume 14, Number 1, University of Hawai'i at Manoa, April, Available at: <http://nflrc.hawaii.edu/rfl/april2002/leung/leung.html> [Accessed 02 September 2013]

⁴⁰ Bamford, J., & Day, R. (1997), "Extensive Reading: What is it? Why bother?" *The language Teacher Online* 21(5), Available at: http://jalt-publications.org/old_tlt/files/97/may/extensive.html [Accessed 02 September 2013]

⁴¹ Нешић, В.Б., et al (2011). „Распространетост говорно-језичких поремећаја код деца на северу Косова и Метохије“, *Зборник радова Филозофског факултета XLI / 2011*, pp.588-601 Available at: http://fifa.pr.ac.rs/wp-content/uploads/2012/06/Blagoje_Nesic.pdf [Accessed 03 May 2013]

Употребата на општи зборови претставува рано совладување на апстрактно мислење, детето ги употребува истите зборови како и возрасниот, препишувајќи им ги на ист круг предмети, но тие предмети ги замислува поинаку од возрасниот.⁴²

Кај детето со оштетен слух мислењето останува на конкретно ниво.

Говорно-јазично нарушување кај децата настанува кога усвојувањето на говорот делумно или целосно заостанува; може да се јави во која било фаза на говорно-јазичниот развој, манифестирајќи се како неправилности во изговорот и може да ги опфати сите модалитети на говорот и гласот, структура на јазикот, артикулации, но и читање и пишување (Владисавлевиќ,1987).

Говорна или лингвистичка фаза почнува кога детето прв пат свесно ќе употреби збор, се јавува во просек помеѓу 9. и 12. месец од животот и означува важна пресвртница во развојот. За правилен развој на говорот потребни се, покрај адекватни биолошки основи и правилно развиен орган за говор, постојани поттикнувања и примена на адекватни говорни модели.⁴³

Адекватна развиеност на говорот е еден од условите за стекнување знаење во школите и за правилен развој на личноста.

За наглуво се смета лицето кај кое губењето на слухот е од 50 до 80 децибели (db) и кое има целосно или делумно развиен говор.⁴⁴

Кај слушно оштетените деца вниманието треба да го насочиме на слухот, поради што користењето на остатокот на слухот во говорот е од големо значење. Координацијата на јазичниот и акустичниот сигнал и координираноста во фонема кај овие лица е невозможно да се формира.⁴⁵

⁴² Виготски, Л., (1997), *Мислење и говор*, Нолит, Београд, pp.84

⁴³ Milankov,V., Mikov,A.,(2009). "Faktori rizika za nastanak govornih poremećaja kod prematurusa" *Medicina danas* 2009;8(10-12):330-339, Available at: <http://www.singipedia.com/attachment.php?attachmentid=1485&d=1285756157> ,[Accessed 14 September 2013]

⁴⁴ Ајдински, Л., Андреевски, В.,(2001), *50 години заштита рехабилитација, воспитание и образование на лице со пречки во развојот во РМ 1949-1999*, Сојуз на дефектолози на РМ, Филозофски факултет-Институт за дефектологија-Скопје, Скопје,19

⁴⁵ Dimić, N.,(2003), *Govorno jazicni deficit kod gluve I nagluve deca*, Defektoloski fakultet Univerziteta u Beogradu,pp.12

Аудитивна смисла, на пример, настанува со активирање на апаратот за слух и стимулација на нервните активности и во нервно-акустичниот и аудитивниот центар на темпоралниот лобус.

Аудитивно набљудување е темел на формирање на говорот и на јазикот по природен пат. Дури подоцна се вклучува визуелното набљудување на јазикот (станува основа за развојот на читањето и на пишувањето).⁴⁶

Аудитивната перцепција на говорните сигнали подразбира препознавање и разбирање на говорните пораки. Недостигот на акустични особини на некои гласови во детските аудитивни претстави го забавува развојот на правилното изговарање на гласовите, со што без претстава за јасни звуци нема ни соодветни насочени инерции на говорните органи, така што детето се наоѓа во затворен круг со своите погрешни модалитети: аудитивни и кинестетички.⁴⁷

Според Ivana Dakić,⁴⁸ проблемот со слухот кај децата често се открива доцна, што може да влијае врз почетокот на третманот и да доведе до губење драгоцено време во поставувањето правилни дијагнози. Можеби навидум за некогаш тоа не е важно, но не е така. Во случаите со прогресивно губење на слухот секој ден е пресуден. Треба да се искористи секој остаток од слухот за формирање гласовен почеток, третман и стимулација на говор. Не треба да се заборава дека во говорот постојат неколку фази - од плач на детето со кој тоа ја почнува комуникацијата, преку гукање, кое трае до 5-6 месеци, по што преминува во брборење. Детето постепено ги развива своите говорни органи и почнува да изговара слогови (ба-ба, та-та, да-да, ма-ма). Од осмиот месец почнува да изведува низа звуци со кои пробува да имитира конверзација. Од деветтиот месец децата влегуваат во фаза на проговорување - први зборови кои може да се појават на почетокот од деветтиот или десеттиот месец или подоцна - во дванаесеттиот или тринаесеттиот месец.

⁴⁶ Radoman, V.,(2012). Saznajno funkcionisanje i jezik fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, Univerzitet u Beogradu, Available at http://www.fasper.bg.ac.rs/nastavnici/Radoman_Vesna/predavanja/Surdopsihologija_2012-2013/Saznajno_f_i_jezik.pptx [Accessed 15 June 2013]

⁴⁷ Институт за експерименталну фонетику и патологију говора (2008), „Поремећај говора и језика“ Available at: <http://www.iefpg.org.rs/cirilica/poremecajgovoraijezika.html> [Accessed 10 May 2013]

⁴⁸ Dakić, I.,(2012) Oštećenje sluha, *Diskleksija-sluh, čitanje, pisanje I govor*[blog], Available at: <http://disleksija-sluh.com/resavanje-problema-ostecenog-sluha/> [Accessed 23 May 2013]

Познато е дека глумите деца имаат тешкотии во читањето, но не постојат тестови со норми кои може да ги употребат наставниците за да го измерат нивото на способноста за читање кај глумите деца. Дополнително, гледајќи ја генетичката база кај децата со дислексија со нормален слух, веројатно е да има иста пропорција и кај глуви деца со дислексија.⁴⁹

Во Европа и во светот глумите лица сè повеќе се идентификуваат како припадници на јазична и културна заедница на глуви лица и не се гледаат како лица со недостаток, односно инвалидитет. Тие имаат заедничка свест, идентитет и знаковен јазик (Tarczay, 2010).⁵⁰

Наглувоста е слушен недостаток кој му пречи на детето нормално да ги прима звуците и човечкиот говор. Најизразена последица на детската наглувост е недоволно и неправилно развиен говор (импресивен и експресивен). Степенот на оштетување на говорот најмногу зависи од степенот на оштетување на слухот, како и од други причини на пр: видот на наглувоста, развојот на наглувоста, возраста на детето, воспитувањето на детето, интелигенцијата на детето, моторните недостатоци кои можат да ја следат наглувоста на говорните органи или на телото.

Кај лесно наглувите деца говорните недостатоци се незабележливи, најчесто има слаба интонација и неправилен изговор на некои гласови. Меѓутоа, говорот кај средно и тешко наглувите деца е значително оштетен и неразбирлив за околината.⁵¹

Несоодветниот фонолошки третман на зборовите значи дека детето тешко станува свесно за гласовите и за зборовите, па не може да се издвојат почетен и завршен глас, или тешко се учуваат ритам и рима, што сè заедно се важни претчитачки способности. Многу автори се сложуваат дека една од темелните тежини во нарушувањето на читањето е токму таа тешкотија да се обработат гласовите или фонолошкиот недостаток. Тешкотиите за фонолошките обработки може, но и не мора да се одразат во говорот на детето. Некои

⁴⁹ Barnett, C.,(2008) "Reading and Dyslexia in Deaf Children II: The Special Case of Deaf Children who Sign", City University London Available at:<http://www.city.ac.uk/health/research/research-areas/lcs/reading-and-dyslexia-in-deaf-children> [Accessed 07 September 2013]

⁵⁰ Tarczay,S.,Salaj, I., (2010) "Realne potebe I mogućnosti integracije nagluhih,gluhih I gluhoslijepih učenika u redonome obrazovnom sustavu" in *Uključivanje I podrška u zajednici Zbornik radova 8 Kongresa s međunarodnim sudjelovanjem Savez defektologa*, Hrvatska, pp.69-73

⁵¹ Posokhova,J.,(2007). "Kako pomoći djetetu s teškoćama u čitanju i pisanju",Ostvarenje,Lekenik,pp.13

деца може потсвесно да зборуваат нападно изговарајќи поголем дел од зборовите правилно, а пак да имаат тешкотии во издвојувањето или расчленувањето на зборовите во гласови. Процесот на читање вклучува многу ментални функции. Целосната анализа на она што го правиме кога читаме, според зборовите на американскиот истражувач Е. В. Ниеуа, би била врв на научните достигнувања, со која би се опишале многу од најзанемарливите функции на човечкиот мозок.⁵²

Говорот на наглувите деца е проследен со:

- Задоцнет развој – кај дете со вродена или во рано детство стекната наглувост, говорот доцни повеќе месеци или година-две.
- Неправилно изговарање гласови и зборови (дислалија) – типична карактеристика на говорот на средна и тешка наглувост.
- Неразвиен скратен и сиромашен речник
- Аграматизам – поради недоволна способност за слушање, неразвиено акустичко внимание и смалена јачина на гласот.
- Примитивни реченици со мал број зборови, неправилна употреба на подмет, прирок, предмет, именки, глаголи и заменки без граматички промени.
- Недостатоци во интонација – монотон говор без акцентирање и модулација на гласот.

Во визуелното поле постојат тешкотии кои самите деца ги опишуваат како: вртење букви, прескокнување редови во текстот, губење делови од реченицата, завршување на речениците, дезориентација во насоката лево-десно, горе-долу.⁵³

Учењето на говорот кај глувото дете не се одвива по природен пат и не е базирано на исти невропсихолошки диспозиции, feed-back кои постои кај детето што слуша, ниту се

⁵² Bjelica, J., et al(2007). Priručnik o disleksiji,disgrafiji I sličnim teškoćana u čitanju,pisanju i učenju, Available at: <http://www.hud.hr/w-bilten/hud-web-tekst.pdf> [Accessed 18 May 2013]

⁵³ Stein,J., et al,(2000). “Controversy about the visual magnocellular deficit in developmental dyslexia”, *Trends in Cognitive Sciences*, Vol.4, No.6, June, Available at: http://www.researchgate.net/publication/12491528_Controversy_about_the_visual_magnocellular_deficit_in_developmental_dyslexics/file/60b7d520272f024429.pdf [Accessed 07 September 2013]

создава или се формира во периодот во кој сè уште не дошло до премиелинизација на нервните патишта. Говорот на детето што слуша се формира автоматски, додека кај глувото дете автоматизмот создава практика и големи активности на различни сегменти на централниот нервен систем (CNS). Притоа секое артикулационо движење се запомнува во форма на енграми, кои во дадени услови се репродуцираат, што ја дава и нивната посебност.⁵⁴

Освен работата на развојот на говорот, паралелно треба да се работи и на семантичката обработка на поимите, така што секој збор ќе добие целосен свој израз, кој ќе овозможи натамошен развој по принципи на радијално асоцијативен ефект и постојано ширење на значењето во различни употребни вредности.

3. Специфичности во читањето кај деца со оштетен слух

Глувите ученици имаат два од трите потребни предуслови, тоа се визуелна перцепција и правилна моторика. Немаат акустичка слика на графемите, па поради тоа, не можат по природен пат да го научат говорот, поради што постојат проблеми во учењето на читањето. Глувото дете се задржува на првата етапа на читањето - техничко читање, односно на неговата механичка страна - катенизација на гласови и никако не преминува на разбирање на смислата на прочитаното затоа што за глувото дете напишаниот збор е само слика зад која не стои значење.⁵⁵

Читањето бара две поврзани, но деливи способности: блискост со јазикот и разбирање на мапирањето помеѓу тој јазик и печатениот збор. Децата со оштетување на слухот имаат недостатоци и кај двете способности. Сепак, минорна група научила да чита флуентно. Проучувањето на процесот како децата со оштетување на слухот научиле да читаат или не успеале во тоа е важно од две причини. Прво, колку повеќе ќе го разбереме

⁵⁴ Karic, J. et al, (2012). "Karakteristike čitanja gluvih i nagluvih učenika" *Vojnosanitetski Pregled*, 69(10), Uprava za vojno zdravstvo MO Srbije, Beograd, 847

⁵⁵ Јачова, З., (1996), "Проблем корелативног односа разумевање прочитаног текста наглас и у себи и негово вербално интерпретирање од страна на глувите ученици", Дефектолошки факултет, Белград (магистерска теза), 32

процесот на читање кај глумите деца, толку повеќе можеме да придонесеме за подобрување на процесите кај глумата популација. Второ, разбирајќи го читањето кај глумите деца, се создава можност да добиеме информација за читањето кај целата популација.⁵⁶

Специфични индикации, т.е. тешкотии поврзани со читањето:⁵⁷

- Тешкотии при поврзување графема со фонема, односно буква со глас;
- Тешкотии при поврзување гласови и слогови во зборови;
- Структурални грешки, преместување или вметнување букви во зборови на графички слични букви (нема-мене);
- Замена на фонетски слични букви, како што се б-п, д-т, г-к итн.;
- Замена на слогови (тој-мој);
- Замена на зборови и погодување;
- Испуштање букви и слогови и повторување непотребни делови;
- Тешкотии за следење на редот на букви и бројки кога се напишани заедно;
- Тешкотии за следење на правецот на читање горе и долу и лево и десно;
- Враќање на веќе започнатиот ред за читање;
- Пропуштање цели зборови, како и цели редови;
- Читање еден збор на неколку погрешни начини;

Проблемот на читање кај деца со оштетен слух е всушност проблем во разбирање на напишаниот текст, така што во таа смисла се истакнуваат три начини за анализа на квалитетот на напишаниот текст кај деца со оштетен слух:

- Анализа на спонтано пишување
- Анализа на реченица која детето треба да ја коригира и да ја доврши

⁵⁶ 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 30 April 2013]

⁵⁷ Лазаревска, А.,(2012). „Прирачник за правилен однос кон лицата со инвалидност или со ограничувања на способностите во високото образование“, Македонско-американска алумни асоцијација, pp.46, Available at: http://www.equalaccess4pws.org/sites/default/files/Guide_PwDs_MKD_1.pdf [Accessed 03 May 2013]

- Се темели на трансформациска граматика на Чомски – глвоста сама по себе открива специфичен начин на сложување на зборовите во реченица, кои се различни од оние што ги продуцираат лицата што слушаат (Pribanič, 1998, 48).

Читање со разбирање е начин на зборување за тоа дали детето го има сфатено она што го има прочитано или не и е важно за три главни причини.⁵⁸

- Прво, како што читателот сè повеќе го разбира текстот, така повеќе го разбира значењето и ужива во бенефитите што може да ги добие од читањето.
- Второ, читањето е начин преку кој поголемиот дел од наставната програма се изучува како што растат децата. Ако децата не го разберат целосно она што го читаат, не ќе може да пристапат на целата наставна програма и тоа ќе влијае врз нивните резултати.
- Трето, колку повеќе децата го разберат стилот на писателот, толку повеќе можат да го подобрат сопственото пишување.

Моторните механизми на артикулација имаат пресудна улога во демутизациониот процес поради тоа што ги опфаќаат сите елементи на сукцесивно настанување на говорните движења кои доведуваат до формирање на говор (говорна кинестезија). Актот читање можеме да го поделиме на три дела: запознавање графемите и нивно меѓусебно диференцирање, трансформирање на графемите во фонемите и нивна меѓусебна катенизација во зборови, разбирање на прочитаното - идејација во поим.

Многу истражувачи дошле до заклучок дека грешката во читањето не е резултат на нарушување на релативно едноставниот механизам кој управува со фонетско-графемската анализа, туку е последица на нарушувања во семантички полиња и граматички категории. Читањето на глас не е просто декодирање на еден графички склоп во соодветни гласови, туку пренесување и примање на значењето од текстот. Пред да дојде до орален гласовен изговор на фонемите во склоп на графемите, зборот како целина се избира од еден општ конгнитивно-семантички депозит кој се наоѓа во свеста и знаењето на читачот.

⁵⁸ Mumsnet Evidence, *Reading comprehension*, [online] Available at: <http://www.mumsnet.com/learning/reading/reading-comprehension> [Accessed 25 June 2013]

Глувите читатели доживуваат тешкотии кога ќе се соочат со комплексна задача да учат да читаат од печатениот јазик, кој е изведен од говорниот јазик, до кој тие немаат целосен пристап. Како последица на тоа, читачката способност често е недоразвиена и тие често ги напуштаат школите без соодветни читачки вештини. Тоа има долгорочни ефекти и последици врз понатамошната едукација и можноста за вработување. Затоа е важно да се детерминира кои вештини се важни за децата со оштетен слух кои се почетници и кои мерки треба да се преземат за полесно и повешто да го совладаат алфабетскиот принцип и да развијат постепено течно читање.⁵⁹

Практично сите деца учат да читаат без напор. Децата што слушаат читаат со помош на конвертирање на пишаните букви во фонолошки код.⁶⁰

Современите информатички технологии во наставата подразбираат комплексни методи и програмско-технички средства со чија помош се вршат собирање, обработка, чување и ширење на информација.⁶¹

Webinar⁶² е еден од начините како да се учествува на некоја конференција со помош на компјутер и телефон, а да не се излезе од домот.

На најнискиот степен на развој се наоѓа фонолошкото поле, во кое се врши дистинкција на одредени звуци. Дислексијата е предизвикана од нарушување на јазичниот систем, посебно на фонолошките способности. Фонемата е фундаментална единица на јазичниот систем и е од круцијално значење за изговорениот или напишаниот збор.

Фонолошкото кодирање е важно во зборувањето и во читањето. Кај деца со дислексија времето на фонолошкото кодирање може да биде забавено и отежнато. Слични фонеме можат да доведат до фонолошки зборки. Читањето претставува спротивност на

⁵⁹ 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.full.pdf+html> [Accessed 30 April 2013]

⁶⁰ Azbel, L. (2004) How do the deaf read? "The paradox of performing a phonemic task without sound", Midwood High School, Brooklyn, NY, Available at: <http://psych.nyu.edu/pelli/docs/azbel2004intel.pdf> [Accessed 17 February 2013]

⁶¹ Коцић, Ј., et al (2006). *Настава и васпитање* Број 4. стр. 373-518, Педагошко друштво Србије, Available at: <http://www.pedagog.rs/nastava%20i%20vaspitanje/niv%2004-06.pdf> [Accessed 03 May 2013]

⁶² Лазаревска, А., (2012). „Прирачник за правилен однос кон лицата со инвалидност или со ограничувања на способностите во високото образование“, Македонско-американска алушни асоцијација, pp.77, Available at: http://www.equalaccess4pwd.org/sites/default/files/Guide_PwDs_MKD_1.pdf [Accessed 03 May 2013]

зборувањето. Во читањето се почнува со отпечатени зборови на хартија. Работата на „читачот“ е да ја претвори графемата во фонема и да пронајде збор кој е составен од најмали дистинктивни единици на еден јазик.

Иако орално едуцираните глуви деца не се очекува да го употребат фонолошкото кодирање во читањето, друга можност е децата што учат знак да се способни да го искористат својот гестовен јазик во учењето да читаат.⁶³

Оние што имаат нарушување во читањето ги гледаат зборовите на хартијата како замаглена слика и не се во состојба да изведат цел фонолошки протест кој му претходи на читањето.

Методите што се користат во почетното читање во работата со децата со оштетен слух генерално се исти како и методите што се користат со 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).⁶⁴

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 почетно читање внесуваат свои искуства, когнитивни и лингвистички способности, кои ги имаат и децата што слушаат, но децата со оштетен слух во кругот на знаковен јазик, кој е различен од говорниот јазик во средината и се разликуваат по видот на комуникацијата.⁶⁵

Живееме во доба на пишани зборови. Издаваштвото е плодно со книги, списанија. Ученикот кој не успева во читање или во сметање се смета за невнимателен и незаинтересиран. Сомнежот се неговите интелектуални способности.⁶⁶

⁶³ Beech, R., J.,(1997) "The prelingually deaf young reader:A case of reliance on direct lexical access?,"*Journal of Research in Reading*,ISSN 0141-0423 Vol.20 Issue 2,1997,pp 105-121,University of Leicester,Available at:<http://www.le.ac.uk/psychology/jrb/PDFs/Beech%20%26%20Harris%201997.pdf> [Accessed 01 September 2013]

⁶⁴ Dimić, N., (1994), "Deca oštećenog sluha u čitanje", Defektoloska teorija i praksa 1994, vol. 37, br. 2, Škola za nagluve 'S. Kranjčević, Beograd, 8

⁶⁵ Dimić, N., (1997). Specifičnosti u čitanju dece oštećenog sluha, Defektoloski fakultet, Beograd, 77-78.

⁶⁶ Todorović, J.,(2003) "Prilogodjavanje učenika za specifičnim razvojnim teskočama skolskoj sredini" Filozofski fakultet, Niš, Available at: <http://www.psihologijanis.org/clanci/7.pdf> [Accessed 03 may 2013]

4. Развивање и збогатување на речникот кај деца со оштетен слух како индикатор за разбирање на прочитаното

Основната сурдо-дидактичка задача во настава на почетно читање кај глувото дете е давање општ речнички фронт на зборови како нуклеус, т.е. основен депозит на комуникација, со цел натамошен развој на говорот и на логичкото мислење бидејќи богатството на речникот е показател на општиот интелектуален и говорен статус.

Речникот е најнестабилен дел од јазикот, подложен на најголем број и брзи промени и влијанија. Зборовите добиваат нови значења, некои ги губат, односно остануваат само регистрирани во речениците, нови зборови се создаваат или од еден јазик се пренесуваат во друг. Карактеристични зборови, фреквентноста на нивната употреба, распространетоста и некои други особини, како што се покриеност, лексичка спремност, исто така трпат одредена промена со времето. Основен проблем во развојот на говорот на глувите деца е прашањето за активен речник.⁶⁷

Збогатувањето на детскиот речник претставува проширување на детските искуства и развој на нивното мислење, кое го вообличуваме во говорот и во знакот (гест). Постојат големи индивидуални разлики во големите речници за деца со оштетен слух, меѓу поединечните реченици, на сите возрасти, нивоа на основна училишната возраст. Најважен фактор во учењето на говорот е формирање, поседување, богатење и изградба на речник. Јазичниот развој на детето се изучува на подрачјето на речникот. На развојот влијаат многубројни причини, од кои се најзначајни се: зборовите кои се носители на поими, со совладувањето на зборовите детето почнува со совладување на поимите, познавањето на речникот на некое дете овозможува донекаде да се процени и да се сфати богатството на неговите поими. Со одење на училиште детето доживува забрзан развој и со оглед на неговата психофизичка спремност за учење на говорот, училишниот период му дава можност за планско и систематско развивање на говорот.

Многу прелингвално глуви деца учат голем број зборови кои можат да ги употребуваат за означување објекти и случувања во својата околина, меѓутоа, немаат

⁶⁷ Ковачевиќ, Т., (2004) „Лексичка спремност код глуве и наглуве деца у основној школи“ УДК 376.33, Основна школа за децу оштетеног слуха и говора Радивој Попович, Земун, Available at: <http://scindeks-clanci.ceon.rs/data/pdf/0354-8759/2005/0354-87590501001K.pdf> [Accessed 28 November 2012]

способност да ги употребуваат во реченици. Витален елемент што недостига е синтаксата.⁶⁸

Читањето секогаш има одредена цел, без разлика дали е поставена од читателот или од 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.⁶⁹

Без разбирање, читањето не е ништо повеќе од следење симболи на страницата со очите и нивно извикување. Тоа би било како да ви биде предадена приказна напишана со египетските хиероглифи, без разбирање на нивното значење.

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 даден текст. Децата треба да се претходно подготвени за текстот што ќе се обработува, но тие и понатаму треба да го надоградуваат својот вокабулар. Така, ако детето може да го сфати секој збор одделно, тоа исто така треба да биде во можност да ги состави зборовите заедно за да се формира целосна 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.⁷⁰

Кај лицето со оштетен слух се јавуваат одредени карактеристични манифестации. Имено, поради фактот дека во текот на детството лицето не можело да го слушне мајчиниот глас, нејзиното смеење, плачење, пеење, пред сè нејзиниот говор, а поради тоа што токму овие средства служат за пренесување, разбирање и емоции, секако е можен подоцнежен развој на емоции на детето/личноста со оштетен слух. Во фазата на најран развој, бидејќи нема акустични побуди од сопственото плачење, глувото дете има

⁶⁸ Прибанић, Љ.,(1998), Језични развој дјече оштетена слуха, Докторска дисертација, Едукациско рехабилитациски факултет, Загреб, pp.54

⁶⁹Смилков,Н.,(2010) „Процеси на читање“*Воспитание* Vol.7 No.11 pp.157-163, Универзитет Гоце Делчев,Факултет за образовни науки Штип, Available at: <http://js.ugd.edu.mk/index.php/vospitanie/article/view/227/228> [accessed 01 September]

⁷⁰ Yale, B.,(2008) “What is reading comprehension?”,Available at: <http://www.k12reader.com/what-is-reading-comprehension> [Accessed 28 August 2013]

поинаков плач од другите деца и тоа генерално е понервозно. Во подоцнежниот развој се јавуваат некои евидентни манифестации: несигурно одење, кое се јавува како резултат на оштетувањето на вестибуларниот апарат, престанок на гукање бидејќи нема feedback, детето не обрнува внимание на кој било извор на звук.

Лицата со оштетување на слухот исто така имаат тешкотии во говорот, читањето и пишувањето. Земајќи ја предвид блиската врска помеѓу развојот на говорот и слушањето, критичната возраст е помеѓу втората и третата година, т.е. времето кога детето почнува да учи да говори.⁷¹

Детето на училиште учи од книги, почнувајќи од буква и читанка до учебници за сите наставни предмети. Во таа работа значајна помош дава наставниот план и програма, кој е ориентација во насочувањето на наставата и задолжително усвојување минимални содржини за премин во повисок степен на образование (Dimić 1996).

Недоволно развиениот речник ги смалува шансите за успешно општење. Ако ученикот нема доволно развиен речник, ќе му биде тешко да го изрази тоа што го мисли, на другите ќе им биде тешко да го разберат, па нема многу да дознаат од она што го зборува, но покрај опасноста од неможност за изразување на сопствените мисли во недостиг на адекватни изрази, т.е. недоволно богатство на речник, постои уште поголема опасност - од погрешно разбирање ако на зборовите му се придава друго значење од вообичаеното или за нив не е врзан поим. Во рамките на воспитно-образовната работа потребно е поорганизирано и поефикасно да се работи на проширување и богатење на речникот. Формирањето поими кај глувите деца е основна сурдопедагошка активност во помладите одделенија, со која треба да му се овозможи на глувото дете претставата што кај него постои за предметот да биде деноминирана, т.е. детето да најде нејзин вербален израз и така да ја ослободи својата мисла од гестовното означување на тој предмет или работа. Во речникот на децата со оштетен слух е забележано големо сиромаштво во споредба со врсниците што читаат.

Детскиот речник е без сомнение најважна основа на говорното однесување. Развиеноста на детската говорна активност се согледува во разноликоста на речникот. До третата година детето треба да ги користи сите зборови. Редоследот, појавата, видот на

⁷¹ Петров, Р., et al (2008) „*Заштита и рехабилитација на лица со инвалидност*“, Универзитет „Св. Кирил и Методиј“, Филозофски факултет – Институт за дефектологија, Скопје

зборовите во детскиот говор се следни: извици и именки се јавуваат во детскиот речник, истовремено до година и пол, прилози и придавки истовремено по година и пол, глаголи на крајот од втората година, заменки на крајот или по втората година, партикули, предлози, сврзници и броеви во третата година (Матић 1980). Во услови на апстиненција на слухот, кога недостига акустична компонента од средината која го стимулира учењето на говорот, глувите деца учат говор на еден посебен и поинаков начин. Описот на сликите во прв план го става сфаќањето на ученикот за она што го гледа и неговото јазично изразување на начин кој влијае врз обемот и квалитетот на нивниот речник.

Активниот речник и природата на детската знаковност, на усниот и на пишаниот израз, се развиваат со возраста. Учениците од млада училишната возраст од 1 до 4 одделение употребиле најмногу зборови при опишување на сликите со употреба на знаковниот начин на изразување, за разлика од учениците на постара училишната возраст, кои имале поголем фонд на просечно употребени зборови во рамките на пишаниот начин на истражување. Учениците што имаат побогат знаковен јазик воедно имаат и поразвиен устен и писмен говор. Во детскиот активен знаковен говорен и пишан речник на основна училишна возраст, добиени во испитувањето при опишувањето на сликите, се јавуваат сите видови зборови. Постои необична пропорција во употреба на различни видови зборови во знаковниот, говорниот и во пишаниот начин на изразување кај глувите и наглуви ученици на училишната возраст. Кај сите испитувани возрасти при употреба на знаковниот јазик, пишаниот и усниот говор, глувите и наглуви ученици најмногу употребувале именки и глаголи. Развиеноста на знаковниот речник влијаела и врз големината на усниот и на пишаниот речник. Пишаното и усно изразување на ученикот се аграматични. Учениците не поврзуваат адекватен збор во реченицата, ни речениците меѓусебно.⁷²

⁷² Ковачевиќ, Т., (2005), “Развијање и богачење речникак од деце оштетенослуха на основношколском узрасту“, УДК 376.33, Основна школа за децу оштетенослуха и говора Радивој Попович, Земун, Available at: <http://scindeks.ceon.rs/article.aspx?artid=0354-87590503001K> [Accessed 28 November 2012].

5. Јазична компетентност кај деца со оштетен слух како индикатор за успех во читањето

Писменоста е фундаментална задача на училиштето и усвојувањето вештини за читање е најголемиот и најтешко решлив предизвик за глуви деца во училиште. Во контекст на писменоста, важно е да се разгледа *bilingvalno* (двојазично) - *biculturalna* ситуација на дете со оштетен слух. Двојазичноста во овој случај се однесува на познавање на јазикот на знаците, се користи од страна на глувата заедница и познавање говорен јазик, се користи од страна на мнозинството во општеството. Двојазичноста вклучува јазична компетентност на својот мајчин јазик - јазикот на знаците и лингвистички компетенции, вклучувајќи ја и металингвистичката способност. Металингвистичката способност на глувите деца е поврзана со свеста за поделба на знаковниот јазик и говорниот јазик, и нивното постоење како две меѓусебно независни јазични модалитети. Способноста за читање е најголем и најтешко решлив предизвик за глувите деца на училиште.

Јазикот е код со кој управува фонолошкото кодирање. Фонолошкото кодирање е важно во зборувањето и во читањето. Читањето претставува спротивност на зборувањето. Во читањето се почнува со отпечатени зборови на хартија. Работата на „читачот“ е да ја претвори графемата во фонема и да пронајде збор кој е составен под најмали дистинктивни единици на еден јазик. Кога еднаш детето ќе открие врска меѓу графемите и фонемите, тоа е спремно да учи и да чита.⁷³

Говорот во прв ред е акустичен феномен што се учи со слушање на говорот од други. Деца што слушаат и остануваат без говор, ако не се работи со нив посебно, и деца што слабо слушаат имаат во ист степен и слаб говор. Развојот на говорот е врзан за развојот на слухот на детето и тие се во позитивна корелација.

Познавањето на кој било јазик ќе им помогне на децата во читањето, дури и ако тој јазик нема пишан облик. Така, децата што користат знаци можат да бидат успешни во

⁷³ Митић, М.,(2006), ”Дислексија (историјски осврт, преваленција и узроци настанка)“, *Социјална мисла* 1/2006, 161-178. Available at : <http://scindeks.ceon.rs/article.aspx?artid=0354-401X0601161M&redirect=ft> [Accessed 28 November 2012].

читањето бидејќи и покрај тоа што јазикот на знаци нема пишан облик, децата ги сведуваат речениците со говорниот јазик на визуелни, кај јазикот со знаци. И глувите што користат знаковен јазик и глувите што се обучени во зборувањето читаат на основни фонолошки правила. На читањето детето мора да се учи. Јазикот на заедницата на детето ќе се усвои со самото постоење во таа заедница. Дури и ако детето не е изложено на моделот на јазикот на општествената средина, тоа може да развие едноставен систем на гестови кои ќе имаат карактеристики слични на природните јазици (Goldin-Meadow и Mayberry, 2001). Јазикот е флексибилен за луѓето, ама читањето не е. Детето мора да научи да чита, мора некој да го подучува.

Тешкотиите во читањето се однесуваат на брзината и прецизноста во читањето и на нивото на разбирање на прочитаното. Слушајќи ги кога читаат на глас, имаме чувство дека не ги уочуваат точките како знаци за одвојување на речениците.⁷⁴

6. Релевантни истражувања за читањето кај деца со оштетен слух

Процесот на читање е основа за многубројни истражувања, а многубројни се истражувањата што се насочени кон комплексниот процес и начин на читање кај децата со оштетен слух. Во продолжение ќе прикажеме краток осврт кон некои од тие истражувања, кои се од интерес за нашето истражување.

Савиќ (1985) во своето истражување ги испитувал: брзината на читање текст, брзината на читање текст со смисла и без смисла, разбирањето на прочитаното (Helena Saks-тест) и заклучува дека глувото дете не научило да ги синтетизира изолираните зборови во целина, туку тие сами за себе постојат во свеста на глувото дете.

Според резултатите од истражувањето на Dimić (1997), учениците со оштетен слух читаат побавно од учениците со нормален слух, не комуницираат на ист начин бидејќи мора да го филтрираат значењето на јазичната порака преку неадекватно развиени фонолошки и граматички системи.

⁷⁴ Михајловски, И.,(2013). Дислексија, *Современо образование* [blog], Available at: http://ilemihajlovski-nastava.blogspot.com/2013/07/1_8.htm [Accessed 31 July 2013]

Истражувањата на Јачова (1996, 2000) ја утврдиле поврзаноста меѓу читањето на глас и во себе кај глувите ученици и влијанието на артикулациската кинестезија во актот на читањето и разбирањето на прочитаниот текст.

Едно од поновите истражувања е на **Grijak, S., D.,(2010)**, кое ни презентира резултати од студија спроведена со цел да се утврди возраста на која децата со оштетен слух се подготвени да ги совладаат вештини за читање и за пишување, што воедно зависи од развојот на металингвистичка свест. Квалитативна анализа на резултатите покажува дека развојот на металингвистичката свест е поголем кај децата што од раѓање се изложени на знаковниот јазик и говор. Металингвистичката способност кај глувите деца е поврзана со свеста за поделба на знаковен и говорен јазик и нивно постоење како две меѓусебно независни јазични модалитети. Заклучокот е дека за успех во читањето, најважен фактор е јазичната компетентност на еден од двата јазични модалитети - знаковен јазик и говорен јазик. Кај деца што се родени во семејство во кое уште некој од членовите е со оштетен слух и користи знаковен јазик, постои развој на фонолошката свест, додека деца што се родени во семејство со нормален слух и од раѓање се изложени на говор полесно ја усвојуваат вештината за читање.⁷⁵

Целта на истражувањето што го спровеле **Susan J. Parault** и **Heather M. Williams (2009)** е да ја испита поврзаноста помеѓу варијаблите: мотивација за читање, количина на прочитаното и разбирање на истото кај глуви и наглуви возрасни лица. Тоа покажа дека помалку од 50% од глувите ученици го изоставуваат читањето во средното училиште или остануваат на или над ниво од четврто одделение (Allen, 1994). Споредувајќи 30 ученици без слушно оштетување и 24 глуви ученици се доаѓа до резултат дека повисоко ниво на мотивација за читање се јавува кај глувите ученици иако се утврдува дека нивото на читање е на ниво како кај шестоодделенци. Не се забележува ни разлика во бројот на факти при читањето кај овие две групи, каде што субјективните причини се предиктор за

⁷⁵ Grijak, S., D.,(2010), "Lingvisticka kompetencija dece ostetenog sluha kao predictor uspeha u citanju, Izvorni naucni rad PEDAGOGIJA LXV, 1, 2010. UDK: 376.056, Pedagoški fakultet, Sombor. Available at: <http://scindeks.ceon.rs/article.aspx?artid=0031-38071001138S&redirect=ft> [Accessed 28 November 2012] ,138,145

разбирање на текстот кај глувите ученици и суштински мотивацијата е најдобар предиктор за најголем број факти при читањето кај глувите ученици.⁷⁶

Група професори под раководство на **Rachel I. Mayberry (2010)** спроведуваат 57 студии, применувајќи метаанализа, базирани на сет од 230 релевантни публикации врз 2078 глуви партиципиенти, со цел да се утврди релацијата помеѓу способноста за читање и вештините за фонолошко кодирање и свесност (phonological coding and awareness – PCA). Јазикот е код со кој управува фонолошкото кодирање. Целта на ученикот е да ја претвори графемата во фонема. Кога таа релација ќе се воспостави, детето е спремно да учи да чита. Резултатите покажуваат дека релацијата помеѓу PCA вештините и владеењето на читањето кај глувата популација е во умерена големина и високо варијабилна во зависност од природата на поставената задача.⁷⁷

Истражувањето на **Michele Berke (2013)** за заедничко читање, односно интеракција помеѓу родител и дете со книга, покажа позитивни резултати во описменувањето на децата, подобрување на вокабуларното и граматичкото знаење и металингвистичката свест, особено кај глувите деца, иако се јавува разлика во техниките на читање кај двете популации - деца со нормален слух и деца со оштетен слух. Семејствата со глуви деца, особено оние со глуви родители, почесто им даваат значење на визуелните атрибути на своите деца отколку на аудитивните. Веруваат дека овие техники ќе им обезбедат основа за описменување и подобрување на вештините на нивните глуви деца.⁷⁸

Според **Mohammad Rezaei (2012)** и група истражувачи, читањето е најважната човечка потреба за учење. Кај нормалните луѓе работната меморија е предуслов за способноста за читање. Во оваа студија поврзаноста помеѓу работната меморија и способноста за читање е проучувана кај деца со оштетување на слухот, а потоа беше

⁷⁶ Parault, S., Williams, H., (2009), "Reading Motivation, Reading Amount, and Text Comprehension in Deaf and Hearing Adults", Oxford University Press, Available at: <http://jdsde.oxfordjournals.org/content/15/2/120.short> [Accessed 28 November 2012]

⁷⁷ Mayberry, I., R., et al (2010) "Reading Achievement in relation to Phonological Coding and Awareness in Deaf Readers: A Meta- analysis", University of California, San Diego, 29 September, Available at: <http://jdsde.oxfordjournals.org/content/early/2010/11/11/deafed.enq049> [Accessed 28 November 2012]

⁷⁸ Berke, M.,(2013) "Reading Books With Young Deaf Children: Strategies for Mediating Between American Sign Language and English", Oxford journals Volume 18 Issue 3 July, Available at: <http://jdsde.oxfordjournals.org/content/18/3/299.abstract> [Accessed 29 August 2013]

споредувана со деца со нормален слух. Ова е дескриптивно-аналитичко истражување. Истражувањето е спроведено кај 18 деца со оштетување на слухот и 18 деца со нормален слух. Субјектите кај контролната група се исти по пол и возраст и на исто ниво на образование како и кај случајниот примерок. Децата со слушно оштетување покажаа слични перформанси како и нормалните деца кај поставените цели поврзани со аудитивно-вербалната меморија на звуци, визуелно-вербалната меморија на букви и визуелно-вербалната меморија на слики. Сепак, тие покажаа послаби резултати кај способноста за читање ($p < 0,001$) и не беше утврдена сигнификантна врска меѓу работната меморија и способноста за читање. Истражувањето индицира дека децата со оштетување на слухот имаат сигнификантни недостатоци во вештините за читање. Недостатоците кај непознавањето на јазикот и речникот може да се причинител за сиромашната способност за читање.⁷⁹

Главна цел на истражувањето на **Karien M. Coppens (2010)** е да го испита речникот, односно вокабуларното знаење на ученици од трето до шесто одделение и особено релативното читање и недостатоците кај вокабуларот кај ученици со оштетување на слухот. Истражувањето е спроведено врз 394 ученици со нормален слух и 106 ученици со оштетување на слухот, кои беа испитувани на две вокабуларни задачи: читање и прераскажување на текстот. Таргетираните зборови во двете задачи го репрезентираат вокабуларот кој треба децата да го имаат на крајот од примарното образование. Резултатите покажуваат дека повеќето деца со нормален слух ги достигнаа своите норми, додека нивните врсници со проблеми во слухот не ги достигнаа нормите. Дополнително, резултатите покажуваат дека децата со оштетување на слухот не само што знаеја неколку збора, туку и не ги изговараа правилно. Недостигот од подлабоко знаење останува дури и во случаите кога нивните врсници со нормален слух покажале минимално познавање на зборовите. Споредбата на двете задачи демонстрира ефикасност на лексичко-одлучувачката задача како мерка за лексичко-семантичко познавање.⁸⁰

⁷⁹ Rezaei, M., et al (2012), "Comparison of reading comprehension and working memory in hearing-impaired and normal-hearing children", research article *Audiol.* 2013;22(1):67-74., Faculty of Rehabilitation Sciences, Hamedan University of Medical Sciences, Hamedan, Iran, available at: http://aud.tums.ac.ir/files/site1/user_files_b0104b/tums-A-10-25-9-d0953ca.pdf. [Accessed 31 August 2013]

⁸⁰ Coppens K.M., et al (2010). "Depth of reading vocabulary in hearing and hearing-impaired children", *Reading and Writing, Read Writ* (2011) 24, pp.463–477, Available at: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3058549/> [Accessed 3 September 2013]

Учењето да се чита е главна пречка за глувите деца. Во спротивно сигнификантната улога на фонологијата е често лимитирана како резултат на губењето на слухот. Сепак, семантичкото знаење може да го олесни читањето со разбирање. Еден важен аспект на семантичкото знаење се однесува на семантичката категоризација. Во студијата на **Ellen A. Ormel (2010)** квалитетот на семантичката категоризација на двете категории, глуви и деца со нормален слух, е тестирана кај пишаните зборови и кај слики категоризирани на две нивоа. Глувите деца покажаа подобри перформанси кај поставените услови кај сликите отколку кај пишаните зборови, додека децата со нормален слух покажаа слични перформанси и кај сликите и кај пишаните зборови. Децата со нормален слух покажаа подобри перформанси од глувите деца кај пишаните зборови. Дополнително резултатите кај глувите деца за пишаните зборови имаа корелација со нивниот знаковен вокабулар и знаковно јазично разбирање. Зголемувањето на семантичката категоризација беше ограничено на ниво од основно образование.⁸¹

Искусството со читањето во круг, според истражувањето на **Vannesa Theresa Mueller (2008)**, покажува бенефит кај децата со нормален слух.⁸² Во контекст на ваквото читање децата се изложени на различен вокабулар, комплексна синтаксичка структура, граматичка конструкција и високо ниво на вештини за размислување, како донесување заклучок, предвидување и евалуација. Постои и евиденција дека децата со оштетување на слухот имаат бенефит од ваквото читање, но со поинакви ефекти. Недостатоците не се целосно евидентирани поради фактот што многу родители на овие деца се чувствуваат непријатно или имаат недостиг на вештини да работат со своите дете на подобрување на нивните литературни вештини преку знаци или книги, како и соработка на глувите родители со глувите деца во читање и раскажување приказни од книга (Marschark &

⁸¹ Ormel, A.E., et al (2010). "Semantic categorization: A comparison between deaf and hearing children" *Journal of Communication Disorders* 43(2010) 347–360, Available at: http://www.pontem.eu/Kentalis_C01/ShowDocument.asp?CustID=711&ComID=19&DocID=47&SessionID=7349927602107886186624972136&Ext=.pdf&OriginCode=H&OriginComID=19&OriginModID=3174&OriginItemID=0 [Accessed 1 September 2013]

⁸² Mueller, V., (2008). *The effects of a fluent signing narrator in the Iowa E-Book on deaf children's acquisition of vocabulary, book related concepts, and enhancement of parentchild lap-reading interactions* [online], University of Iowa, Available at: <http://ir.uiowa.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1225&context=etd> [Accessed 01 September 2013]

Harris,1996). Вештината за читање кај глувите деца е на пониско ниво отколку кај нормалните деца поради недостиг на литература и на практика, која е потребна при почетното читање во круг со возрасен, кој е компетентен за разговор со вакви деца. The Gallaudet Shared Reading Project претставува обид за интервенција што прикажа одреден успех и покрај инхерентните лимитирања на програмата. Експерименталниот пристап што го употребува Ајова Е-book изгледа дека се справува со ограничувањата од The Shared Reading Project. Оваа студија вклучува четири пара мајка-дете во заедничко учење преку кое детето самостојно треба да одговори на две прашања: првото вклучува тестирање на ефектите од вклучувањето на поединечен наратор во Ајова Е-book во развој на знаењето на глувите деца за знаковен вокабулар и поврзани книги со овој концепт; второто вклучува оценување на промените во интеракцијата родител-дете што треба да се случат со употреба на Ајова Е-book со или без знаковна поддршка.

II. Методологија на истражувањето

1. Предмет на истражувањето

Предмет на ова истражување е компаративната анализа на процесот на читање на глас кај слушно оштетените ученици како експериментална група во споредба со учениците без оштетување на слухот, од основното училиште, како контролна група, од второ до шесто одделение.

2. Цели и карактер на истражувањето

Во нашето истражување поставивме цели што треба да ги истражуваме, и тоа:

Основна цел на истражувањето е:

- Да се утврдат специфичностите во процесот на читање на глас кај слушно оштетените ученици.

Посебни цели на истражувањето:

- Да се утврди брзината на читање на глас кај слушно оштетените ученици и кај учениците без оштетување на слухот;
- Да се утврди разбирањето (вербална интерпретација) при читање на глас кај слушно оштетените ученици и кај учениците без оштетување на слухот;
- Да се утврдат, по пат на квалитативна анализа, грешките направени при вербалната интерпретација на прочитаното кај слушно оштетените ученици и кај учениците без оштетување на слухот.

3. Задачи на истражувањето

Поаѓајќи од целите на нашето истражување, треба да го насочиме истражувањето кон формулирање на следниве задачи:

- Да се испитаат влијанието на училишната возраст и ефикасноста при читањето на глас кај слушно оштетените ученици и кај учениците без оштетување на слухот;

- Да се испитаат влијанието на успехот (оценка по предметот македонски јазик) и ефикасноста при читањето на глас кај слушно оштетените ученици и кај учениците без оштетување на слухот;
- Да се испитаат влијанието на полот на учениците и ефикасноста при читање на глас кај слушно оштетените ученици и кај учениците без оштетување на слухот;
- Да се испитаат корелацијата на степенот на слушно оштетување и ефикасноста при читањето на глас;
- Да се утврди корелацијата на времето на настанување на слушното оштетување (вродено или стекнато) со ефикасноста при читање на глас.

4. Хипотези на истражување

Во истражувањето при одредувањето на хипотезите поаѓаме од нулта хипотезата која гласи:

H_0 - се претпоставува дека слушно оштетените ученици ќе покажат значајни проблеми во квалитетот (грешките при интерпретација) и во квантитетот при читање на глас, кои ќе зависат од повеќе фактори.

Хипотезите на истражувањето се следниве:

- H_1 - претпоставуваме дека степенот на слушното оштетување значајно ќе влијае врз брзината на читање;
- H_2 - претпоставуваме дека степенот на слушното оштетување значително влијае врз вербалната интерпретација;
- H_3 - претпоставуваме дека времето на настанување на слушното оштетување има значајно влијание при читање на глас;
- H_4 - претпоставуваме дека полот има влијание врз ефикасноста при читање на глас кај слушно оштетените ученици и кај учениците без оштетување на слухот;

- X5 - претпоставуваме дека училишната возраст има влијание врз ефикасноста при читање на глас кај слушно оштетените ученици и кај учениците без оштетување на слухот;
- X6 - претпоставуваме дека успехот (оценка по предметот македонски јазик) има влијание врз ефикасноста при читање на глас кај слушно оштетените ученици и кај учениците без оштетување на слухот.

5. Варијабли на истражувањето:

Во ова истражување се поставуваат независни и зависни варијабли:

1. Независни:

- Пол
- Училишна возраст
- Успех (оценка по предметот македонски јазик)
- Степен на слушно оштетување
- Време на настанување на слушното оштетување (вродено или стекнато)

2. Зависни:

- Брзина на читање
- Вербална интерпретација (разбирање на прочитаното)

6. Примерок на истражување

Во ова истражување ќе бидат опфатени вкупно 64 испитаници од второ до шесто одделение, од кои 32 се испитаници од Заводот за рехабилитација на деца со оштетен слух „Кочо Рацин“ – Битола (експериментална група) и 32 испитаници од ОУ „Братство и

единство“ – Охрид (контролна група). Испитаниците ќе ги изедначиме според следните параметри: возраст, пол и оценка по предметот македонски јазик.

7. Место и време на истражување

Истражувањето е спроведено во Заводот за рехабилитација на деца со оштетен слух „Кочо Рацин“ – Битола и во ОУ „Братство и единство“ – Охрид во второто полугодие во учебната 2008/09 година. Испитувањето се изведуваше индивидуално со секој ученик преку тестирање и непосредно испитување.

8. Истражувачки методи, техники и инструменти

Методи:

Во истражувањето ќе ги примениме:

- Метод на дескрипција;
- Метод на компаративна анализа – претставува сложен сознаен процес со кој врз основа на анализа на структурата на разни или слични појави се врши споредување на својствата, структурата и законитоста на тие појави.⁸³

Техника

Собирањето на податоците ќе го реализираме со помош на следниве техники:

- Анализа на личен картон, кој вклучува (сурдолошки статус, психолошки наод и мислење, тонален аудиограм).

⁸³ Ангелоска-Галевска, Н., (2005). *Планирање на научно истражување*, Филозофски факултет, Скопје, pp. 4

Техника на 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 според таа активност се мери и се вреднува, споредувајќи ги резултатите на другите индивидуи добиени во иста ситуација.

Инструменти

Од инструментите во истражувањето ќе се користат:

- Во истражувањето како инструмент ќе биде користен текстот - приказна од **Helen Saks** – „Само еден снежен ден“⁸⁴, кој за потребите на глувите деца е модифициран во одредени изрази и е преведен на македонски јазик. Преводот и модифицирањето на тестот се изведени од страна на проф. д-р Зора Јачова и со истиот е тестиран примерокот од нејзиното истражување. Испитувањето се изведува со помош на два текста, од кои едниот (Т1) е наменет за помала возраст и притоа е само преведен на македонски јазик.

Опис на инструментите:

„САМО ЕДЕН СНЕЖЕН ДЕН“ од Helena Saks:

- Задачата што му ја поставуваме е читање на текстот и мерење на брзината на читање;
- Видовите грешки што се прават при читањето;
- Вербалната интерпретација.

⁸⁴ Kostič, Đ., et al, (1983) “Testovi za ispitavanje govora i jezika”, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva-Beograd, 232

9. Начин на оценување

Испитувањето може да се одржи поединечно или групно, а критериумите за оценување се следниве:

- Мерење на брзината на читање;
- Обележување грешки при читањето;
- Вербална интерпретација на прочитаното;
- Писмено прераскажување на прочитаното.

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 Helena Saks, и тоа:

- во првото ниво се читачите чија брзина на читање изнесува 35 секунди,
- второто ниво на читање изнесува 40 секунди и се однесува на просечни читачи,
- 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 кои 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 следниве:

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

10. Најубав ден.

За интерпретација на резултатите се дадени пет нивоа и врз основа на бројот на изнесените 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 важни детали од содржината** - испитаникот треба да наведе 7 од 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 максимално 2 факти за да добие оценка 1.

10. Статистичка обработка на податоци

За да можеме квантитативно да ги обработиме податоците од истражувањето и да ги анализираме, односно да ја согледаме причинско-последичната поврзаност, ќе се послужиме со дескриптивниот метод, кој покрај собирање вклучува обработка и презентација на податоците, интерпретација на податоците од истражувањето и изведување заклучок. Од методите на дескриптивната статистика ќе се користат релативни фреквенции, процентуален однос и T – тестот.

За презентација на резултатите ќе се користат: табели за прикажување на фреквенциите (зачестеноста) на проблемите во читањето и просечните вредности и графикони за прикажување соодност на полот, етиологијата, училишната возраст со специфичности во процесот на читање со употреба на Microsoft Office Excel.

Со дескриптивна статистика ќе биде претставена структурата, а споредбата од добиените одговори на испитаниците ќе биде анализирана со χ^2 , Fischer Exact, како и со табела за контингенција со ниво на значајност од $p < 0.05$.

III. Анализа на резултатите од истражувањето

1. Опис на случаен примерок и експериментална група (деца со оштетен слух)

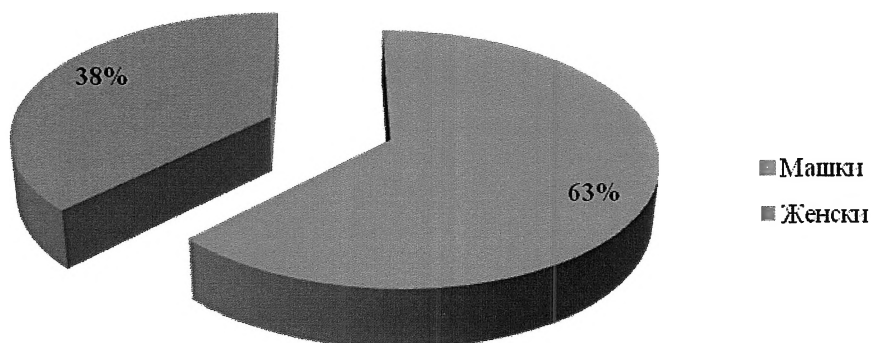
Со цел да се добие подобра слика за спроведената анализа, ќе дадеме краток опис на примерокот врз кој беше спроведено истражувањето, а резултатите ќе ги прикажеме табеларно и графички.

Табела бр.1 Структура на случаен примерок според полот на учениците

Пол	Фреквенција	Процентуална вредност
Машки	40	63%
Женски	24	38%
Вкупно	64	100%

Во Табелата бр.1 е прикажана структурата на случајниот примерок класифициран според полот, односно од вкупно 64 ученици кои се опфатени со ова истражување 40 се машки или 63%, додека бројот на женските ученици е речиси двојно помал од 24 испитаници, или изразено во проценти 38%. Процентуалната вредност е прикажана во графиконот бр. 1.

Графикон бр.1 - Процентуална вредност на случаен примерок според полот на учениците



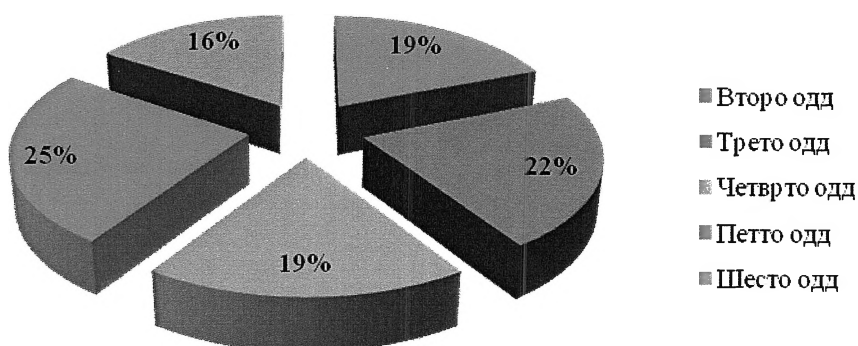
Во консултација со наставниот кадар во училиштето во истражувањето беа вклучени ученици од второ до шесто одделение, кои го имаа совладано процесот на читање согласно нивните способности.

Табела бр.2 Структура на случаен примерок според училишната возраст на учениците.

Одделение	Фреквенција	Процентуална вредност
Второ одд	12	19%
Трето одд	14	22%
Четврто одд	12	19%
Петто одд	16	25%
Шесто одд	10	16%
Вкупно	64	100%

Во Табелата бр.2 е прикажана структурата на случајниот примерок според училишната возраст. Од 64 испитаници поделени во пет групи, односно одделенија, во второ одделение имаме 12 ученици (19%), трето одделение 14 ученици (22%), четврто одделение 12 ученици (19%), петто одделение 16 ученици (25%) и шесто одделение 10 ученици (16%). Табеларните податоци за процентуалната вредност се прикажани графички во графикон бр.2.

Графикон бр.2-Процентуална вредност на случаен примерок според училишната возраст

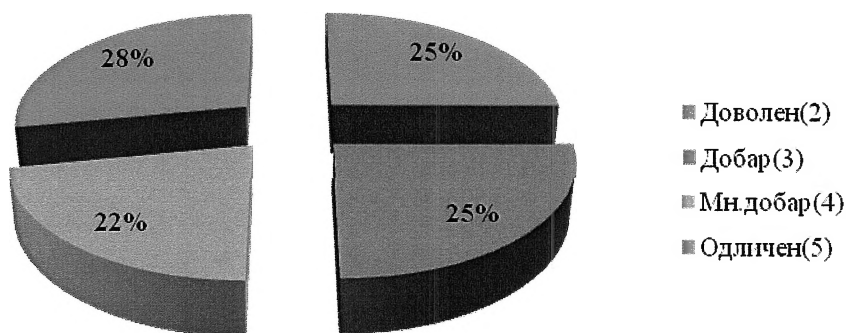


Табела бр.3 Структура на случаен примерок според постигнатиот успех на учениците.

Успех	Фреквенција	Процентуална вредност
Доволен (2)	16	25%
Добар(3)	16	25%
Мн.добар(4)	14	22%
Одличен(5)	18	28%
Вкупно	64	100%

Табелата бр.3 ја прикажува структурата на случајниот примерок во однос на постигнатиот успех на учениците, при што испитаниците се поделени во четири групи: доволен, добар, мн.добар и одличен. Фреквенцијата на ученици со доволен и со добар успех е иста - со по 16 ученици (соодветно по 25%), мн.добри ученици има 14 со учество од 22%, а ученици со одличен успех се со најголем број - 22 или 28%. Сликоситиот приказ на процентуалната вредност е прикажан во графиконот бр.3.

Графикон бр.3 - Процентуална вредност на случаен примерок според постигнатиот успех на учениците



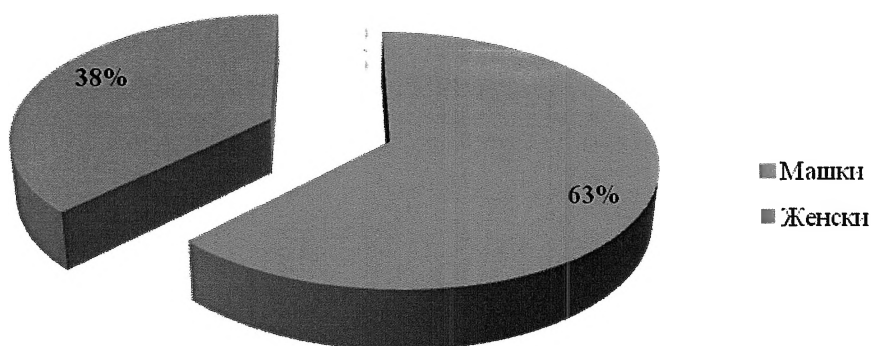
Експерименталната група, односно децата со оштетен слух, која беше опфатена со истражувањето, структурално е прикажана според полот, училишната возраст, степенот на слушно оштетување и времето на настанување на слушното оштетување.

Табела бр.4 Структура на експериментална група според полот на учениците.

Пол	Фреквенција	Процентуална вредност
Машки	20	63%
Женски	12	38%
Вкупно	32	100%

Во табелата бр.4 е прикажана структурата на експерименталната група која опфаќа 32 ученици според полот на учениците, од кои 20 (63%) се припадници на машкиот пол, а помалиот процент од 38%, или 12, се ученици од женскиот пол. Графички податоците се прикажани во графикон бр.3.

Графикон бр.4Процентуална вредност на експериментална група според полот на учениците

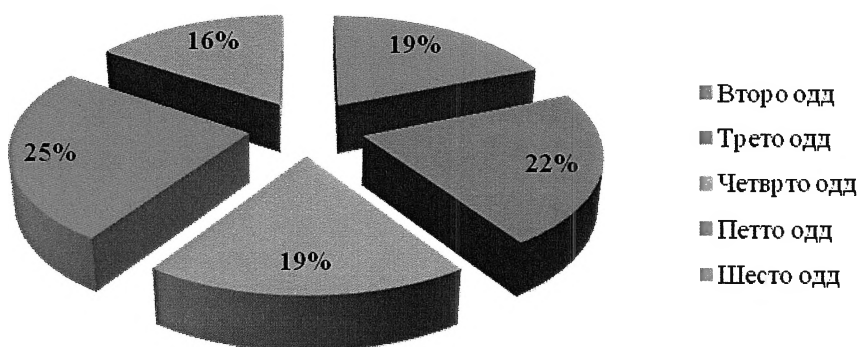


Табела бр.5 Структура на експериментална група според училишната возраст на учениците.

Одделение	Фреквенција	Процентуална вредност
Второ одд	6	19%
Трето одд	7	22%
Четврто одд	6	19%
Петто одд	8	25%
Шесто одд	5	16%
Вкупно	32	100%

Како што може да се види од податоците во табелата бр.5, во структурата на експериментална група според училишната возраст во второ и во четврто одделение се испитани по 6 ученици, односно по 19% од вкупната фреквенција. Бројот на ученици во трето одделение изнесува 7 (22%). Најголем број испитаници има во петто одделение - 8 или 25%, а најмал број од 5 (16%) ученици во шесто одделение. Сликоситиот приказ на процентуалната вредност е прикажан во графиконот бр.5.

Графикон бр.5-Процентуална вредност на експериментална група според училишната возраст



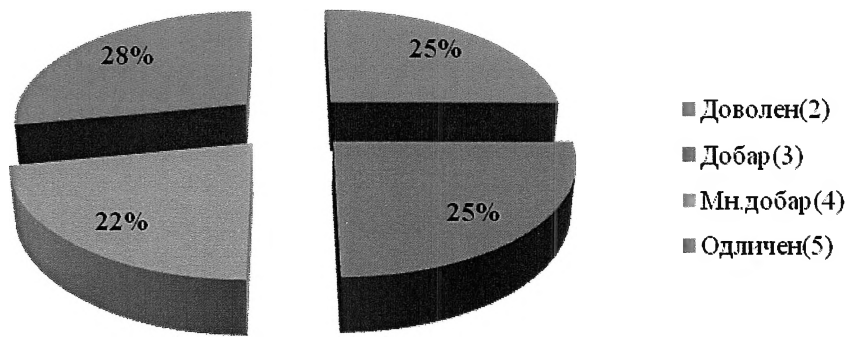
Табела бр.6 Структура на експериментална група според постигнатиот успех на учениците.

Успех	Фреквенција	Процентуална вредност
Доволен(2)	8	25%
Добар(3)	8	25%
Мн.добар(4)	7	22%
Одличен(5)	9	28%
Вкупно	32	100%

Структурата на експерименталната група според постигнатиот успех на учениците прикажана во табела бр.6 и на графиконите бр.11 и 12 покажува дека најголем број и порцент од учениците се со одличен успех 9, односно 28%. Многу добри се 7(22%) ученици. Учениците со добар и доволен успех се со исто учество од по 8 испитаници,

односно со по 25% во вкупната статистичка маса. Овие процентуални вредности се прикажани во графикон бр.6.

Графикон бр.6 - Процентуална вредност на експериментална група според постигнатиот успех на учениците



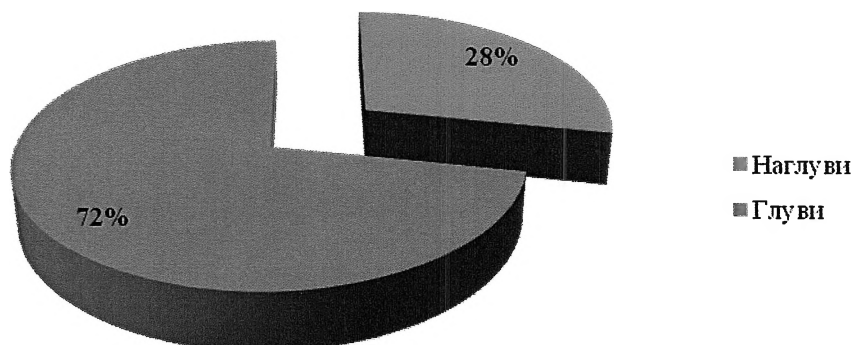
Табела бр.7 Структура на експериментална група според степен на слушно оштетување.

Степен на слушно оштетување	Фреквенција	Процентуална вредност
Наглуви	9	28%
Глуви	23	72%
Вкупно	32	100%

Со понатамошна анализа на експерименталната група во табела бр.7 се прикажува структурата според степен на слушно оштетување, од каде што се забележува дека наглувите деца учествуваат со 28%, или на број 9, а глувите деца со 72%, или на број 23 испитаници.

Во графиконот 7 е прикажана оваа процентуална структура.

Графикон бр.7-Процентуална вредност на експериментална група според степен на слушно оштетување

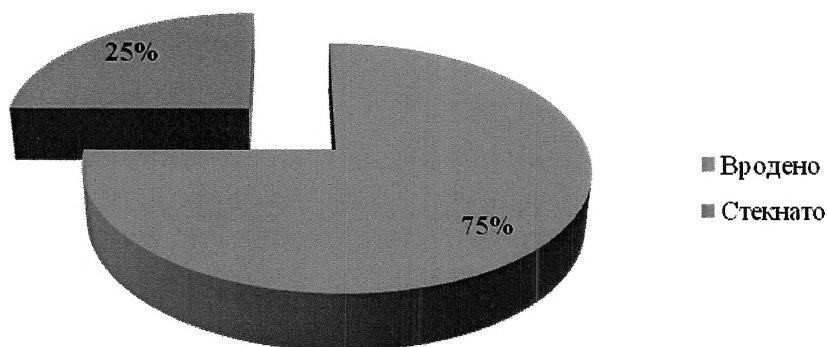


Табела бр.8 Структура на експериментална група според време на настанување на слушно оштетување.

Време на настанување на слушно оштетување	Фреквенција	Процентуална вредност
Вродено	24	75%
Стекнато	8	25%
Вкупно	32	100%

Во структурата на експерименталната група според времето на настанување на слушно оштетување прикажана во табелата бр.8 доминантно е учеството на учениците со вродено слушно оштетување со 24 испитаници, или 75% од испитаниците, додека со стекнато слушно оштетување испитани се 8 ученици, или 25% од испитаниците. Во графиконот бр.8 е прикажана оваа процентуална структура.

Графикон бр.8-Процентуална вредност на експериментална група според време на настанување на слушно оштетување



Треба да се напомене дека пред почетокот на тестирањето учениците беа запознаени со должностите што ќе ги имаат за време на тестирањето и дека истото ќе биде спроведено индивидуално со секој ученик. Соработката од нивна страна и интересот што го покажаа беа причина за успешна соработка и успешно спроведување на истражувањето.

За време на тестирањето секој ученик со внимание ги следеше инструкциите и беа поставувани прашања доколку имаше нешто нејасно. Погolem дел од учениците читаа стоејќи, додека учениците од помалите одделенија читаа седејќи.

При читањето на глас учениците од експерименталната група правеа комбинација од говор и знаковен јазик и користеа дактилологија. Постоеше тешкотија во поврзување на повеќесложните зборови и повторување на веќе прочитани зборови. При вербалната интерпретација тие се трудеа да дадат најдобар одговор, кажувајќи некое свое искуство или размислување, а им беа и поставувани кратки прашања кои ги наведоа на размислување. Постоеја и грешки при интерпретацијата, како што се супституција, односно замена на зборот со збор кој го имаа во својот речник, додавање зборови кои тие ги разбрале, а кои во текстот не постојат и испуштање, односно омисија на голем број зборови од текстот. Во текот на писмената интерпретација најголем дел од децата го пишуваа тоа што го кажаа, со таа разлика што не користеа дактилологија. Бројот на вербално и писмено интерпретирани факти е приближно ист.

Во однос на контролната група кај ученици од редовно образование постоеше соработка и насочено внимание. Во однос на интерпретацијата постоеше додавање зборови, што зборува за нивниот побогат речник, читање на броевите и нивно запомнување, обврнување внимание на интерпункциските знаци и нивно пренесување на листот при писменото интерпретирање.

2. Анализа на резултатите според хипотезите

За испитување на разликите во варијабилитетот на популациите го применуваме методот на анализа на варијанса. Ако реализираната вредност на статистиката на F-тестот е помала или еднаква на критичната вредност, во тој случај се прифаќа нултата хипотеза. Во случај кога реализираната вредност на статистиката на F-тестот е поголема од критичната вредност, се отфрла нултата хипотеза.

Табела бр.9 Фреквенција на резултати од брзина на читање текст (во секунди) кај глуви деца според училишната возраст.

Одделение	Број на ученици	Просечна брзина на читање	Минимална брзина на читање	Максимална брзина на читање
Второ одд.	4	367	368	400
Трето одд.	3	173.3	135	195
Четврто одд.	5	174.8	130	228
Петто одд.	7	142.1	119	172
Шесто одд.	4	133.8	119	153

Табела бр.10 Фреквенција на резултати од брзина на читање (во секунди) на текст кај наглуви деца според училишната возраст.

Одделение	Број на ученици	Просечна брзина на читање	Минимална брзина на читање	Максимална брзина на читање
Второ одд.	2	312.5	250	375
Трето одд.	4	407.5	290	660
Четврто одд.	1	280	280	280
Петто одд.	1	175	175	175
Шесто одд.	1	60	60	60

Резултатите од табелите бр.9 и 10 се прикажани во графиконот бр.9



Со првата хипотеза треба да испитаме дали степенот на слушното оштетување значајно ќе влијае врз брзината на читање.

Одделение	Глуви	Наглуви
Второ одд.	367	312.5
Трето одд.	173.3	407.5
Четврто одд.	174.8	280
Петто одд.	142.1	175
Шесто одд.	133.8	60
Si	991.00	1,235.00
Si²	982,081.00	1,525,225.00

$\sum Si$	$\sum Si^2$	$\sum Xij^2$
2,226.00	2,507,306.00	609,709.28

Во овој случај реализираната вредност на F статистиката е $F_{1;10}=0,26$. Во таблицата за критични вредности на F со ниво на значајност $\alpha =0,05$ за број на степени на слобода $v_1=1$ и $v_2=10$ изнесува 4,96, односно.

$$F_{1;10}=0,26 < F_{0,05;1;10}=4,96$$

За потврда на овој резултат го пресметувате Тукиевитот тест заснован на критериумот T, кој изнесува $T=178,101$. Меѓу набљудуваните два примерока може да се направи една компарација

$$|\bar{x}_1 - \bar{x}_2| = |165,17 - 205,83| = 40,66 < T$$

Потоа претпоставуваме дека степенот на слушното оштетување значајно влијае врз вербалната интерпретација. Исто така, за испитување на разликите во варијабилитетот на популациите го применуваме методот на анализа на варијанса.

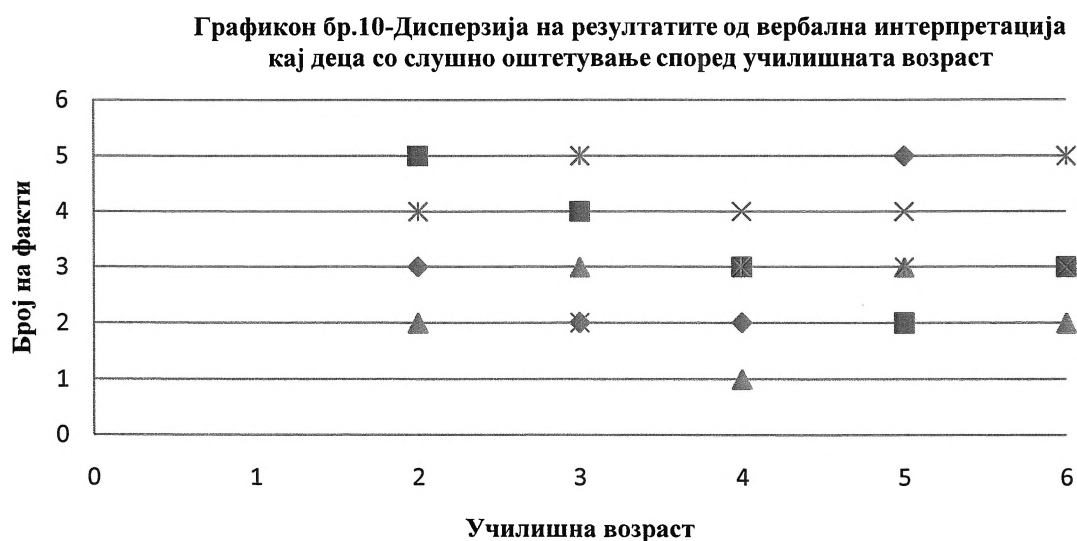
Табела бр.11 Фреквенција на резултати од број на факти од вербална интерпретација кај глуви деца според училишната возраст.

Одделение	Број на ученици	Просечен број на факти	Минимален број на факти	Максимален број на факти
Второ одд.	4	4	3	5
Трето одд.	3	3	2	4
Четврто одд.	5	2.8	2	4
Петто одд.	7	2.86	2	4
Шесто одд.	4	4	3	5

Табела бр.12 Фреквенција на резултати од број на факти од вербална интерпретација кај наглуви деца според училишната возраст.

Одделение	Број на ученици	Просечен број на факти	Минимален број на факти	Максимален број на факти
Второ одд.	2	2	2	2
Трето одд.	4	3.75	3	5
Четврто одд.	1	1	1	1
Петто одд.	1	4	4	4
Шесто одд.	1	4	4	4

Резултатите од вербалната интерпретација од табелите бр. 11 и 12 се прикажани во графиконот бр.10.



Испитувањето на разликите во варијабилитетот на популациите се сведува на тестирање на хипотезата за еднаквоста (H_0) или нееднаквоста (H_1) на аритметичките средини на избраните примероци.

Одделение	Глуви	Наглуви
Второ одд.	4	2
Трето одд.	3	3.75
Четврто одд.	2.8	1
Петто одд.	2.86	4
Шесто одд.	4	4
Si	16.66	14.75
Si²	277.56	217.56

$\sum Si$	$\sum Si^2$	$\sum Xij^2$
31.41	495.12	108.0821

Во овој случај реализираната вредност на F статистиката е $F_{1;10}=0,12$. Во таблицата за критични вредности на F со ниво на значајност $\alpha =0,05$ за број на степени на слобода $v_1=1$ и $v_2=10$ изнесува 4,96, односно:

$$F_{1;10}=0,12 < F_{0,05;1;10}=4,96$$

За потврда на овој резултат го пресметувате Тукиевитот тест заснован на критериумот T, кој изнесува $T=2,05$. Меѓу набљудуваните два примерока може да се направи една компарација:

$$|\bar{x}_1 - \bar{x}_2| = |2,77 - 2,45| = 0,32 < T$$

Анализата на варијансата на испитувањето на варијабилитетот на аритметичките средини на избраните примероци продолжува и за потврдување на претпоставката дека времето на настанување на слушното оштетување има значајно влијание при читање на глас.

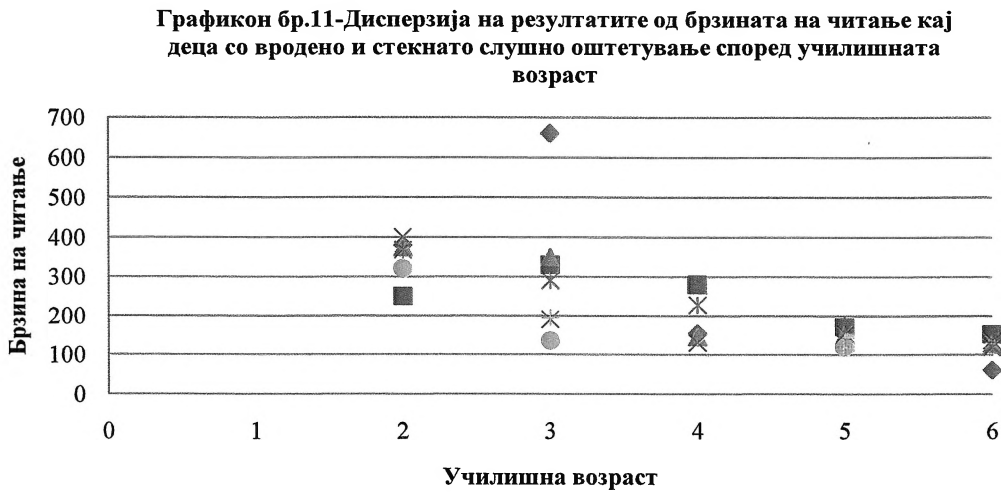
Табела бр.13 Фреквенција на резултати од брзина на читање текст (во секунди) кај деца со вродено слушно оштетување според училишната возраст.

Одделение	Број на ученици	Просечна брзина на читање	Минимална брзина на читање	Максимална брзина на читање
Второ одд.	6	348.83	250	400
Трето одд.	3	173.33	135	195
Четврто одд.	5	174.8	130	228
Петто одд.	7	148.43	119	175
Шесто одд.	3	138.67	128	153

Табела бр.14 Фреквенција на резултати од брзина на читање текст (во секунди) кај деца со стекнато слушно оштетување според училишната возраст.

Одделение	Број на ученици	Просечна брзина на читање	Минимална брзина на читање	Максимална брзина на читање
Второ одд.	0	0	0	0
Трето одд.	4	407.5	290	660
Четврто одд.	1	280	280	280
Петто одд.	1	131	131	131
Шесто одд.	2	89.5	60	119

Резултатите од табелите бр.13 и 14 сликовито се прикажани во графикон бр.11.



Испитувањето на разликите во варијабилитетот на популациите се сведува на тестирање на хипотезата дека времето на настанување на слушното оштетување (H_0) има значајно влијание или (H_1) нема значајно влијание при читање на глас, односно во брзината на читање изразена во секунди.

Одделение	Просечна брзина на читање (вродено)	Просечна брзина на читање(стекнато)
Второ одд.	348.83	0.00
Трето одд.	173.33	407.50
Четврто одд.	174.80	280.00
Петто одд.	148.43	131.00
Шесто одд.	138.67	89.50
Si	984.06	908.00
Si²	968,374.08	824,464.00

$\sum Si$	$\sum Si^2$	$\sum Xij^2$
1,892.06	1,792,838.08	493,169.03

Во овој случај реализираната вредност на F статистиката е $F_{1;10} = 0,025$. Во таблицата за критични вредности на F со ниво на значајност $\alpha = 0,05$ за број на степени на слобода $v_1=1$ и $v_2=10$ изнесува 4,96, односно:

$$F_{1;10}=0,025 < F_{0,05;1;10}=4,96.$$

За потврда на овој резултат го пресметувате Тукиевитот тест заснован на критериумот T , кој изнесува $T=233,372$. Меѓу набљудуваните два примерока може да се направи една компарација:

$$|\bar{x}_1 - \bar{x}_2| = |164,01 - 151,3| = 12,71 < T$$

Табела бр.15 Фреквенција на резултати од број на факти од вербална интерпретација кај деца со вродено слушно оштетување според училишната возраст.

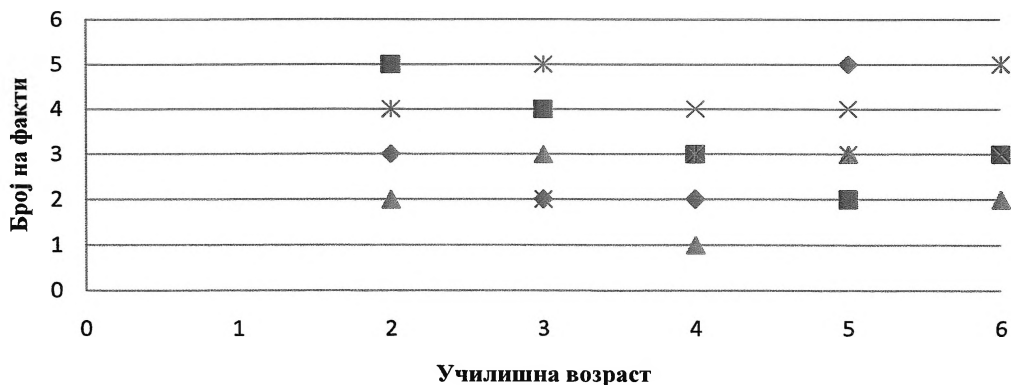
Одделение	Број на ученици	Просечен број на факти	Минимален број на факти	Максимален број на факти
Второ одд.	6	3.33	2	5
Трето одд.	3	3	2	4
Четврто одд.	5	2.8	2	4
Петто одд.	7	2.86	2	4
Шесто одд.	3	3.67	3	5

Табела бр.16 Фреквенција на резултати од број на факти од вербална интерпретација кај деца со стекнато слушно оштетување според училишната возраст

Одделение	Број на ученици	Просечен број на факти	Минимален број на факти	Максимален број на факти
Второ одд.	0	0	0	0
Трето одд.	4	3.75	3	5
Четврто одд.	1	1	1	1
Петто одд.	1	4	4	4
Шесто одд.	2	4.5	4	5

Во графиконот бр.12 се прикажани резултатите од табелите бр.15 и 16.

Графикон бр.12-Дисперзија на резултатите од вербална интерпретација кај деца со вродено и стекнато слушно оштетување според школската возраст



Понатамошното тестирање на хипотезата треба да покаже дали времето на настанување на слушното оштетување (H_0) има значајно влијание или (H_1) нема значајно влијание врз вербалната интерпретација.

Одделение	Просечен број на факти (вродено)	Просечен број на факти (стекнато)
Второ одд.	3.33	0
Трето одд.	3	3.75
Четврто одд.	2.8	1
Петто одд.	2.86	4
Шесто одд.	3.67	4.5
\bar{S}_i	15.66	13.25
S_i^2	245.2356	175.5625

$\sum S_i$	$\sum S_i^2$	$\sum X_{ij}^2$
28.91	420.7981	100.8899

Во овој случај реализираната вредност на F статистиката е $F_{1;10} = 0,069$. Во таблицата за критични вредности на F со ниво на значајност $\alpha = 0,05$ за број на степени на слобода $v_1=1$ и $v_2=10$ изнесува 4,96, односно:

$$F_{1;10} = 0,069 < F_{0,05;1;10} = 4,96.$$

За потврда на овој резултат го пресметувате Тукиевитот тест заснован на критериумот T , кој изнесува $T=4,4157$. Меѓу набљудуваните два примерока може да се направи една компарација:

$$|\bar{x}_1 - \bar{x}_2| = |2,61 - 2,21| = 0,4 < T$$

Табела бр.17 Фреквенција на резултати од број на факти од писмено прераскажување кај деца со вродено слушно оштетување според училишната возраст

Одделение	Број на ученици	Просечен број на факти	Минимален број на факти	Максимален број на факти
Второ одд.	6	4.5	4	5
Трето одд.	3	3	2	4
Четврто одд.	5	3.4	3	4
Петто одд.	7	3.57	2	4
Шесто одд.	3	4.67	4	6

Табела бр.18 Фреквенција на резултати од број на факти од писмено прераскажување кај деца со стекнато слушно оштетување според училишната возраст

Одделение	Број на ученици	Просечен број на факти	Минимален број на факти	Максимален број на факти
Второ одд.	0	0	0	0
Трето одд.	4	2.5	2	4
Четврто одд.	1	3	3	3
Петто одд.	1	2	2	2
Шесто одд.	2	4	4	4

Резултатите од табелите бр.17 и 18 се прикажани во графикон бр.13.

Графикон бр.13-Дисперзија на резултатите од писмено прераскажување кај деца со слушно оштетување според училишната возраст



Последното тестирање на хипотезата треба да покаже дали времето на настанување на слушното оштетување (H_0) има значајно влијание или (H_1) нема значајно влијание врз писменото прераскажување.

Одделение	Просечен број на факти (вродено)	Просечен број на факти (стекнато)
Второ одд.	4.5	0
Трето одд.	3	2.5
Четврто одд.	3.4	3
Петто одд.	3.57	2
Шесто одд.	4.67	4
$\sum Si$	19.14	11.5
$\sum Si^2$	366.3396	132.25

$\sum Si$	$\sum Si^2$	$\sum Xij^2$
30.64	498.5896	110.6138

Во овој случај реализираната вредност на F статистиката е $F_{1;10} = 1,769$. Во таблицата за критични вредности на F со ниво на значајност $\alpha = 0,05$ за број на степени на слобода $v_1=1$ и $v_2=10$ изнесува 4,96, односно:

$$F_{1;10} = 1,769 < F_{0,05;1;10} = 4,96.$$

За потврда на овој резултат го пресметувате Тукиевиот тест заснован на критериумот T , кој изнесува $T=2,776$. Меѓу набљудуваните два примерока може да се направи една компарација:

$$|\bar{x}_1 - \bar{x}_2| = |3,19 - 1,92| = 1,27 < T$$

Со оваа анализа треба да испитаеме дали модалитетите на белезите класифицирани по определени критериуми се зависни или независни, т.е. дали постои или не постои значајна разлика помеѓу емпириските или очекуваните фреквенции според едниот или другиот критериум, односно претпоставуваме дека полот има влијание врз ефикасноста при читање на глас кај слушно оштетените ученици и кај учениците без оштетување на слухот.

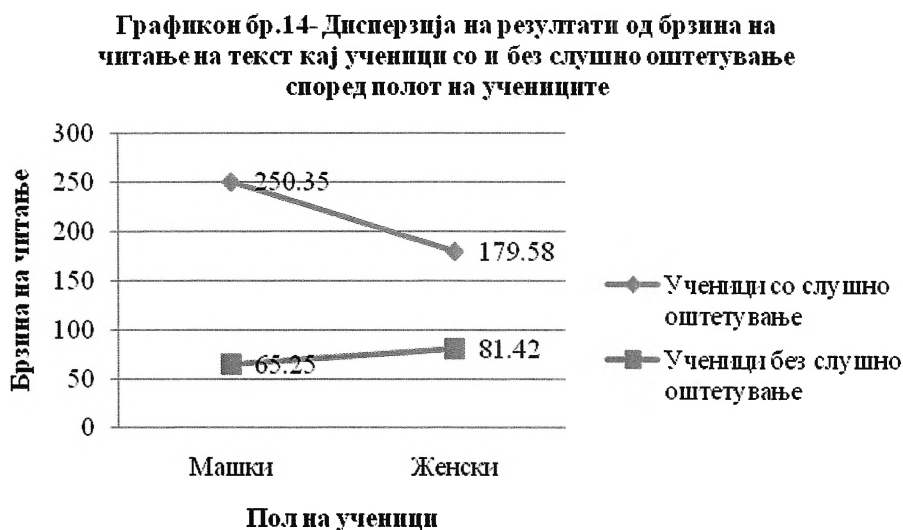
Табела бр.19 Фреквенција на резултати од брзина на читање текст кај слушно оштетени ученици според полот на учениците.

Пол	Број на слушно оштетени ученици	Просечна брзина на читање	Минимална брзина на читање	Максимална брзина на читање
Машки	20	250.35	60	660
Женски	12	179.58	119	368

Табела бр.20 Фреквенција на резултати од брзина на читање текст кај ученици без оштетување на слухот според полот на учениците.

Пол	Број на ученици без оштетување на слухот	Просечна брзина на читање	Минимална брзина на читање	Максимална брзина на читање
Машки	20	65.25	28	205
Женски	12	81.42	29	390

Резултатите од табелите бр.19 и 20 се сликовито прикажани во графикон бр.14.



Комбинацијата на модалитетите на двата белега е наведена во следните две табели на контингенција.

Табела бр.21 Распоред на учениците со и без слушно оштетување според полот и просечната брзина на читање

Пол	Просечна брзина на читање (слушно оштетени)	Просечна брзина на читање (без слушно оштетување)	Σ
Машки	250.35	65.25	315.6
Женски	179.58	81.42	261
Σ	429.93	146.67	576.6

Табела бр.22 Емпириски и очекувани фреквенции врз основа на Табела бр.21

Пол	Просечна брзина на читање (слушно оштетени)		Просечна брзина на читање (без слушно оштетување)	
	Емпирирска	Очекувана	Емпирирска	Очекувана
Машки	250.35	235.32	65.25	80.28
Женски	179.58	194.61	81.42	66.39
Σ	429.93	429.93	146.67	146.67

Врз основа на податоците од табелата бр.22 го пресметуваме χ^2 тестот:

$$\chi^2=8,34 > \chi^2_{0,05;1}=3,84$$

За да се квантифицира интензитетот на врската помеѓу набљудуваните белези, го пресметуваме коефициентот на контингенција, кој изнесува $C=0,12$.

Табела бр.23 Фреквенција на резултати од вербална интерпретација кај ученици со оштетување на слухот според полот на учениците.

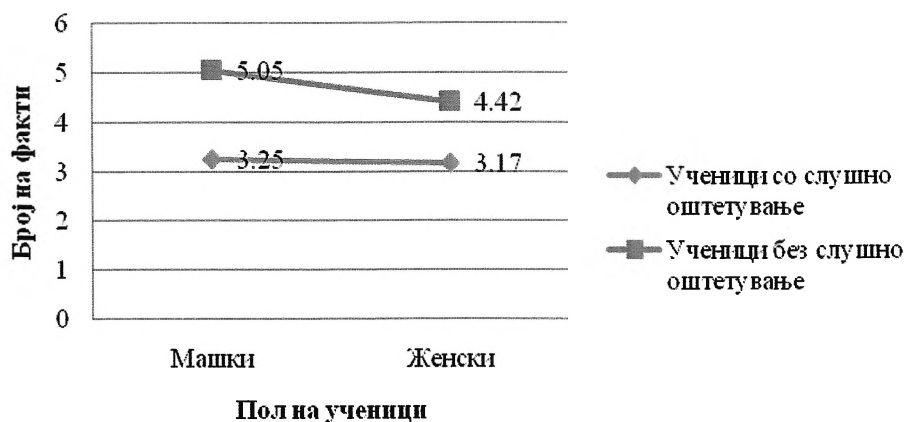
Пол	Број на слушно оштетени ученици	Просечен број на факти од вербална интерпретација	Минимален број на факти	Максимален број на факти
Машки	20	3.25	1	5
Женски	12	3.17	2	5

Табела бр.24 Фреквенција на резултати од вербална интерпретација кај ученици без оштетување на слухот според полот на учениците.

Пол	Број на ученици без оштетување на слухот	Просечен број на факти од вербална интерпретација	Минимален број на факти	Максимален број на факти
Машки	20	5.05	3	7
Женски	12	4.42	2	7

Во графиконот бр.15 се прикажани резултатите од табелите бр.23 и 24.

Графикон бр.15- Дисперзија на резултати од вербална интерпретација на текст кај ученици со и без слушно оштетување според полот на учениците.



Табела бр.25 Фреквенција на резултати од писмено прераскажување кај ученици со оштетување на слухот според полот на учениците.

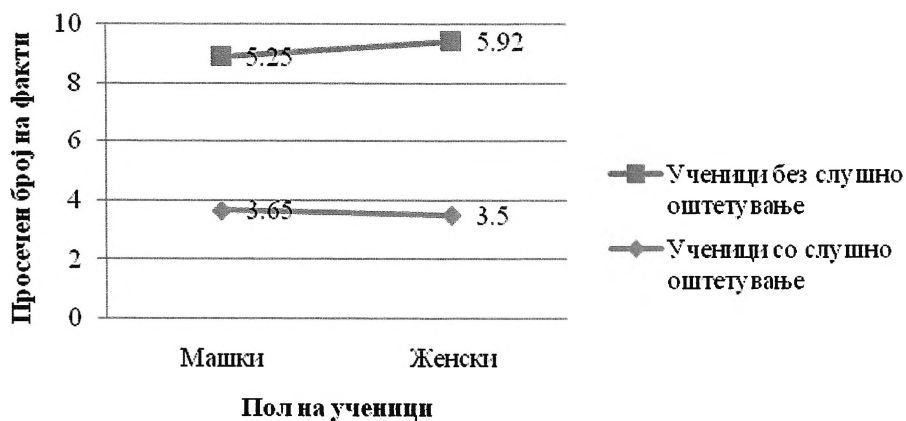
Пол	Број на слушно оштетени ученици	Просечна број на факти од писмено прераскажување	Минимален број на факти	Максимален број на факти
Машки	20	3.65	2	6
Женски	12	3.5	2	5

Табела бр.26 Фреквенција на резултати од писмено прераскажување кај ученици без оштетување на слухот според полот на учениците.

Пол	Број на ученици без оштетување на слухот	Просечна број на факти од писмено прераскажување	Минимален број на факти	Максимален број на факти
Машки	20	5.25	3	7
Женски	12	5.92	5	8

Резултатите од табелите бр.25 и 26 се прикажани во графикон бр.16.

Графикон бр.16- Дисперзија на резултати од писмено прераскажување на текст кај ученици со и без слушно оштетување според полот на учениците.



Комбинацијата на модалитетите на белезите опишани во претходните четири табели е наведена во следните две табели на контингенција

Табела бр.27 Распоред на учениците со и без слушно оштетување според полот и просечниот број на факти од вербална интерпретација и писмено прераскажување

Пол	Просечен број на факти од вербална интерпретација (со оштетување)	Просечен број на факти од вербална интерпретација (без оштетување)	Просечен број на факти од писмено прераскажување (со оштетување)	Просечен број на факти од писмено прераскажување (без оштетување)	Σ
Машки	3.25	5.05	3.65	5.25	17.2
Женски	3.17	4.42	3.5	5.92	17.01
Σ	6.42	9.47	7.15	11.17	34.21

Табела бр.28 Емпириски и очекувани фреквенции врз основа на Табела бр.27

Пол	Просечен број на факти од вербална интерпретација (со оштетување)		Просечен број на факти од вербална интерпретација (без оштетување)		Просечен број на факти од писмено прераскажување (со оштетување)		Просечен број на факти од писмено прераскажување (без оштетување)	
	Емпириска	Очекувана	Емпириска	Очекувана	Емпириска	Очекувана	Емпириска	Очекувана
Машки	3.25	3.23	5.05	4.76	3.65	3.59	5.25	5.62
Женски	3.17	3.19	4.42	4.71	3.5	3.56	5.92	5.55
Σ	6.42	6.42	9.47	9.47	7.15	7.15	11.17	11.17

Врз основа на податоците од Табелата бр.28 го пресметуваме χ^2 тестот:

$$\chi^2=2.562 < \chi^2_{0,05;2}=5.92$$

За да се квантифицира интензитетот на врската помеѓу набљудуваните белези, го пресметуваме коефициентот на контингенција, кој изнесува $C=0,264$.

При тестирањето на независноста на принципите на класификација, χ^2 тестот треба да покаже дали модалитетите на белезите класифицирани по определени критериуми се зависни или независни.

Табела бр.29 Фреквенција на резултати од брзина на читање кај ученици со оштетување на слухот според училишната возраст

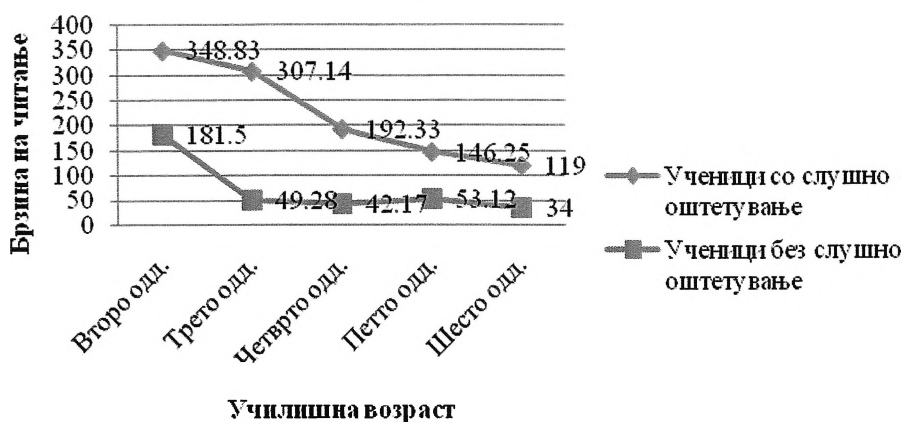
Училишна возраст	Број на слушно оштетени ученици	Просечна брзина на читање	Минимална брзина на читање	Максимална брзина на читање
Второ одд.	6	348.83	250	400
Трето одд.	7	307.14	135	660
Четврто одд.	6	192.33	130	280
Петто одд.	8	146.25	119	175
Шесто одд.	5	119	60	153

Табела бр.30 Фреквенција на резултати од брзина на читање кај ученици без оштетување на слухот според училишната возраст

Училишна возраст	Број на ученици без оштетување на слухот	Просечна брзина на читање	Минимална брзина на читање	Максимална брзина на читање
Второ одд.	6	181.5	85	390
Трето одд.	7	49.28	39	92
Четврто одд.	6	42.17	33	53
Петто одд.	8	53.12	29	120
Шесто одд.	5	34	28	43

Податоците од табелите бр.29 и 30 се сликовито прикажани во графикон бр.17.

Графикон бр.17- Дисперзија на резултати од брзина на читање на текст кај ученици со и без слушно оштетување според училишната возраст



Табела бр.31 Распоред на учениците со и без слушно оштетување според училишната возраст и просечната брзина на читање

Училишна возраст	Просечна брзина на читање (слушно оштетени)	Просечна брзина на читање (без слушно оштетување)	Σ
Второ одд.	348.83	181.5	530.33
Трето одд.	307.14	49.28	356.42
Четврто одд.	192.33	42.17	234.5
Петто одд.	146.25	53.12	199.37
Шесто одд.	119	34	153
Σ	1113.55	360.07	1473.62

Табела бр.32 Емпириски и очекувани фреквенции врз основа на Табела бр.31

Училишна возраст	Просечна брзина на читање (слушно оштетени)		Просечна брзина на читање (без слушно оштетување)	
	Емпириска	Очекувана	Емпириска	Очекувана
Второ одд.	348.83	400.75	181.5	129.58
Трето одд.	307.14	269.33	49.28	87.09
Четврто одд.	192.33	177.20	42.17	57.30
Петто одд.	146.25	150.66	53.12	48.71
Шесто одд.	119	115.62	34	37.38
Σ	1113.55	1113.55	360.07	360.07

Врз основа на податоците од табелата бр.32 го пресметуваме χ^2 тестот:

$$\chi^2=55,25 > \chi^2_{0,05;5}=11,07$$

За да се квантифицира интензитетот на врската помеѓу набљудуваните белези, го пресметуваме коефициентот на контингенција, кој изнесува $C=0,19$.

Табела бр.33 Фреквенција на резултати од вербална интерпретација кај ученици со оштетување на слухот според училишната возраст

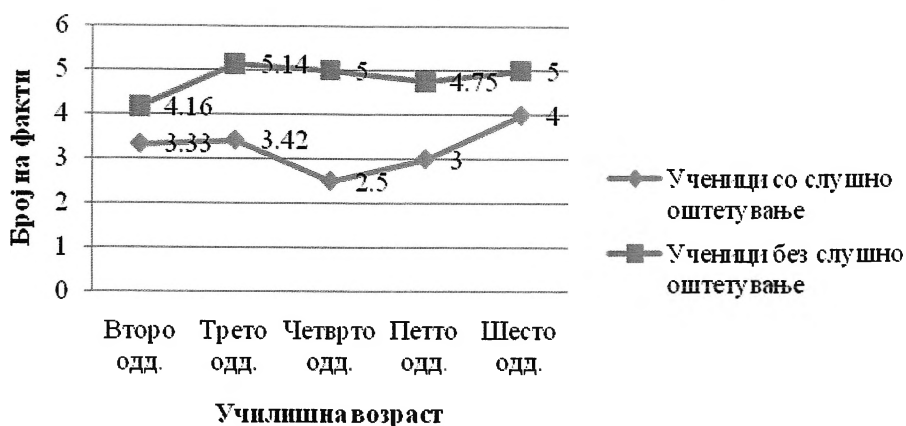
Училишна возраст	Број на слушно оштетени ученици	Просечен број на факти од вербална интерпретација	Минимален број на факти	Максимален број на факти
Второ одд.	6	3.33	2	5
Трето одд.	7	3.42	2	5
Четврто одд.	6	2.5	1	4
Петто одд.	8	3	2	4
Шесто одд.	5	4	3	5

Табела бр.34 Фреквенција на резултати од вербална интерпретација кај ученици без оштетување на слухот според училишната возраст

Училишна возраст	Број на ученици без оштетување на слухот	Просечна број на факти од вербална интерпретација	Минимален број на факти	Максимален број на факти
Второ одд.	6	4.16	3	5
Трето одд.	7	5.14	4	7
Четврто одд.	6	5	4	7
Петто одд.	8	4.75	2	7
Шесто одд.	5	5	3	7

Резултатите од табелите бр.33 и 34 се прикажани во графикон бр.18

Графикон бр.18- Дисперзија на резултати од вербална интерпретација на текст кај ученици со и без слушно оштетување според училишната возраст



Табела бр.35 Фреквенција на резултати од писмено прераскажување кај ученици со оштетување на слухот според училишната возраст

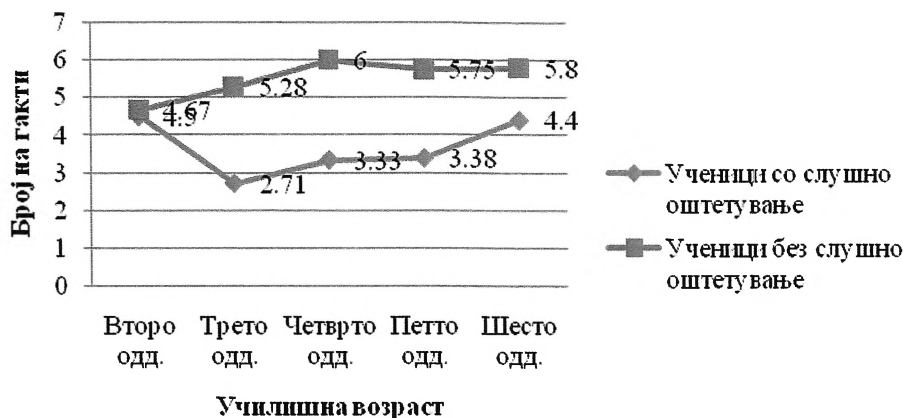
Училишна возраст	Број на слушно оштетени ученици	Просечен број на факти од писмено прераскажување	Минимален број на факти	Максимален број на факти
Второ одд.	6	4.5	4	5
Трето одд.	7	2.71	2	4
Четврто одд.	6	3.33	3	4
Петто одд.	8	3.38	2	4
Шесто одд.	5	4.4	4	6

Табела бр.36 Фреквенција на резултати од писмено прераскажување кај ученици без оштетување на слухот според училишната возраст

Училишна возраст	Број на ученици без оштетување на слухот	Просечен број на факти од писмено прераскажување	Минимален број на факти	Максимален број на факти
Второ одд.	6	4.67	3	7
Трето одд.	7	5.28	4	7
Четврто одд.	6	6	5	7
Петто одд.	8	5.75	4	8
Шесто одд.	5	5.8	5	7

Во графиконот бр.19 сликвито се прикажани резултатите од табелите бр.35 и 36.

Графикон бр.19- Дисперзија на резултати од писмено прераскажување на текст кај ученици со и без слушно оштетување според училишната возраст



Табела бр.37 Распоред на учениците со и без слушно оштетување според училишната возраст и просечниот број на факти од вербална интерпретација и писмено прераскажување

Училишна возраст	Просечен број на факти од вербална интерпретација (со оштетување)	Просечен број на факти од вербална интерпретација (без оштетување)	Просечен број на факти од писмено прераскажување (со оштетување)	Просечен број на факти од писмено прераскажување (без оштетување)	Σ
Второ одд.	3.33	4.16	4.5	4.67	16.66
Трето одд.	3.42	5.14	2.71	5.28	16.55
Четврто одд.	2.5	5	3.33	6	16.83
Петто одд.	3	4.75	3.38	5.75	16.88
Шесто одд.	4	5	4.4	5.8	19.2
Σ	16.25	24.05	18.32	27.5	86.12

Табела бр.38 Емпириски и очекувани фреквенции врз основа на табела бр.37

Училишна возраст	Просечен број на факти од вербална интерпретација (со оштетување)		Просечен број на факти од вербална интерпретација (без оштетување)		Просечен број на факти од писмено прераскажување (со оштетување)		Просечен број на факти од писмено прераскажување (без оштетување)	
	Емпириска	Очекувана	Емпириска	Очекувана	Емпириска	Очекувана	Емпириска	Очекувана
Второ одд.	3.33	3.14	4.16	4.65	4.5	3.54	4.67	5.32
Трето одд.	3.42	3.12	5.14	4.62	2.71	3.52	5.28	5.28
Четврто одд.	2.5	3.18	5	4.70	3.33	3.58	6	5.37
Петто одд.	3	3.19	4.75	4.71	3.38	3.59	5.75	5.39
Шесто одд.	4	3.62	5	5.36	4.4	4.08	5.8	6.13
Σ	16.25	16.25	24.05	24.05	18.32	18.32	27.5	27.5

Врз основа на податоците од табелата бр.38 го пресметуваме χ^2 тестот:

$$\chi^2=4,48 < \chi^2_{0,05;12}=21,03$$

За да се квантифицира интензитетот на врска помеѓу набљудуваните белези, го пресметуваме коефициентот на контингенција, кој изнесува **C=0,22**.

Дали успехот има влијание врз ефикасноста при читање на глас кај слушно оштетените ученици и кај учениците без оштетување на слухот, тоа го докажавме со пресметување на тестот на независност и со мерење на интензитетот на зависноста на набљудуваните модалитети.

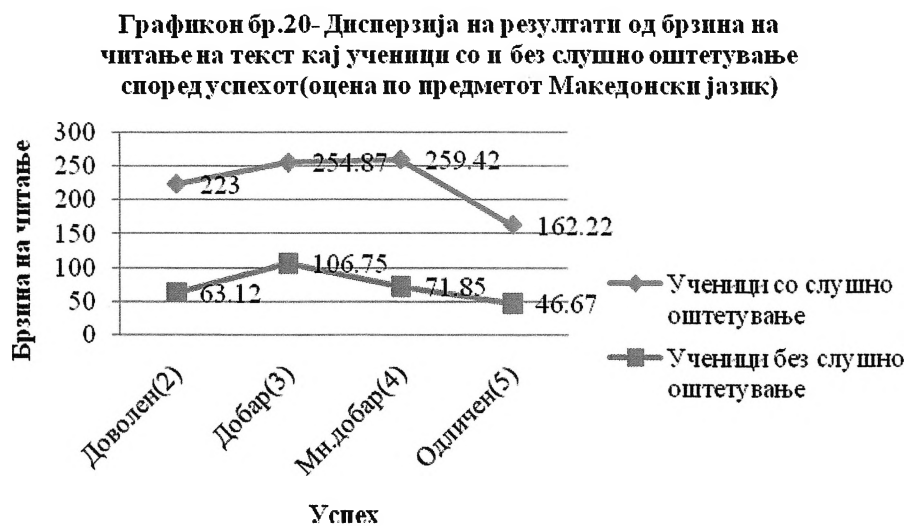
Табела бр.39 Фреквенција на резултати од брзина на читање кај ученици со оштетување на слухот според успехот (оценка по предметот македонски јазик)

Успех	Број на слушно оштетени ученици	Просечна брзина на читање(во секунди)	Минимална брзина на читање	Максимална брзина на читање
Доволен(2)	8	223	119	660
Добар(3)	8	254.87	135	400
Мн.добар(4)	7	259.42	146	380
Одличен(5)	9	162.22	60	368

Табела бр.40 Фреквенција на резултати од брзина на читање кај ученици без оштетување на слухот според успехот (оценка по предметот македонски јазик)

Успех	Број на ученици без оштетување на слухот	Просечна брзина на читање	Минимална брзина на читање	Максимална брзина на читање
Доволен(2)	8	63.12	41	120
Добар(3)	8	106.75	37	390
Мн.добар(4)	7	71.85	33	164
Одличен(5)	9	46.67	28	95

Резултатите од табелите бр.39 и 40 се прикажани во графиконот бр.20.



Табела бр.41 Распоред на учениците со слушно оштетување според успехот (оценка по предметот македонски јазик) и просечната брзина во читање

Успех	Просечна брзина на читање (слушно оштетени)	Просечна брзина на читање (без слушно оштетување)	Σ
Доволен(2)	223	63.12	286.12
Добар(3)	254.87	106.75	361.62
Мн.добар(4)	259.42	71.85	331.27
Одличен(5)	162.22	46.67	208.89
Σ	899.51	288.39	1187.9

Табела бр.42 Емпириски и очекувани фреквенции врз основа на Табела бр.41

Успех	Просечна брзина на читање (слушно оштетени)		Просечна брзина на читање (без слушно оштетување)	
	Емпириска	Очекувана	Емпириска	Очекувана
Доволен(2)	223	216.66	63.12	69.46
Добар(3)	254.87	273.83	106.75	87.79
Мн.добар(4)	259.42	250.85	71.85	80.42
Одличен(5)	162.22	158.18	46.67	50.71
Σ	899.51	899.51	288.39	288.39

Врз основа на податоците од Табелата бр.41 го пресметуваме χ^2 тестот:

$$\chi^2=7,79 < \chi^2_{0,05;3}=7,81$$

Вредноста на коефициентот на контингенција е поблиска до нулата, $C=0,08$.

Табела бр.43 Фреквенција на резултати од вербална интерпретација кај ученици со оштетување на слухот според успехот

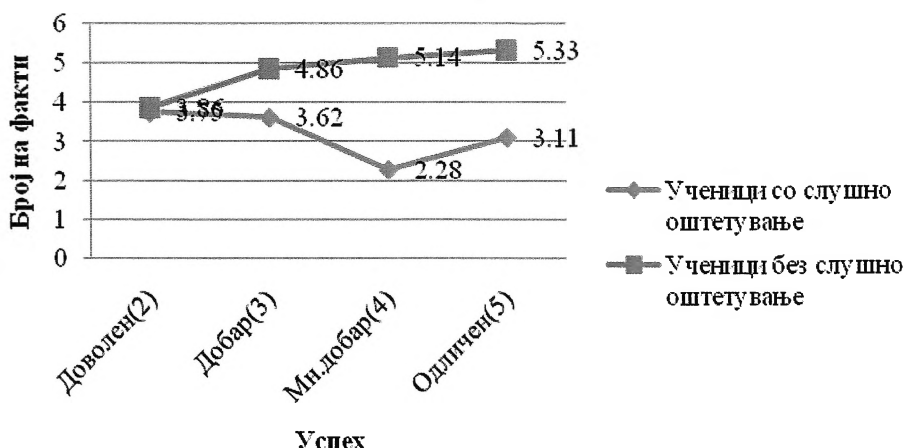
Успех	Број на слушно оштетени ученици	Просечен број на факти од вербална интерпретација	Минимален број на факти	Максимален број на факти
Доволен(2)	8	3.75	2	5
Добар(3)	8	3.62	3	5
Мн.добар(4)	7	2.28	1	3
Одличен(5)	9	3.11	2	5

Табела бр.44 Фреквенција на резултати од вербална интерпретација кај ученици без оштетување на слухот според успехот

Успех	Број на ученици без оштетување на слухот	Просечен број на факти од вербална интерпретација	Минимален број на факти	Максимален број на факти
Доволен(2)	8	3.86	2	6
Добар(3)	8	4.86	3	7
Мн.добар(4)	7	5.14	4	7
Одличен(5)	9	5.33	4	7

Сликовито резултатите од табелите бр.43 и 44 се прикажани во графикон бр.21.

Графикон бр.21- Дисперзија на резултати од вербална интерпретација на текст кај ученици со и без слушно оштетување според успехот(оцена по предметот Македонски јазик)



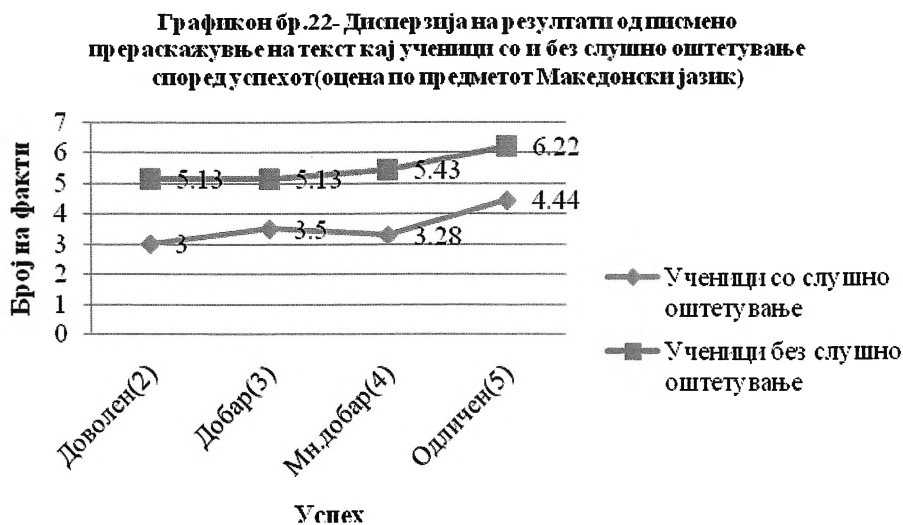
Табела бр.45 Фреквенција на резултати од писмено прераскажување кај ученици со оштетување на слухот според успехот

Успех	Број на слушно оштетени ученици	Просечен број на факти од писмено прераскажување	Минимален број на факти	Максимален број на факти
Доволен(2)	8	3	2	4
Добар(3)	8	3.5	2	5
Мн.добар(4)	7	3.28	2	4
Одличен(5)	9	4.44	4	6

Табела бр.46 Фреквенција на резултати од писмено прераскажување кај ученици без оштетување на слухот според успехот

Успех	Број на ученици без оштетување на слухот	Просечен број на факти од писмено прераскажување	Минимален број на факти	Максимален број на факти
Доволен(2)	8	5.13	4	7
Добар(3)	8	5.13	4	6
Мн.добар(4)	7	5.43	3	7
Одличен(5)	9	6.22	4	8

Резултатите од табелите бр.45 и 46 се прикажани во графикон бр.22



Табела бр.47 Распоред на учениците со и без слушно оштетување според успехот и просечниот број на факти од вербална интерпретација и писмено прераскажување

Успех	Просечен број на факти од вербална интерпретација (со оштетување)	Просечен број на факти од вербална интерпретација (без оштетување)	Просечен број на факти од писмено прераскажување (со оштетување)	Просечен број на факти од писмено прераскажување (без оштетување)	Σ
Доволен(2)	3.75	3.86	3	5.13	15.74
Добар(3)	3.62	4.86	3.5	5.13	17.11
Мн.добар(4)	2.28	5.14	3.28	5.43	16.13
Одличен(5)	3.11	5.33	4.44	6.22	19.1
Σ	12.76	19.19	14.22	21.91	68.08

Табела бр.48 Емпириски и очекувани фреквенции врз основа на Табела бр.47

Успех	Просечен број на факти од вербална интерпретација (со оштетување)		Просечен број на факти од вербална интерпретација (без оштетување)		Просечен број на факти од писмено прераскажување (со оштетување)		Просечен број на факти од писмено прераскажување (без оштетување)	
	Емпириска	Очекувана	Емпириска	Очекувана	Емпириска	Очекувана	Емпириска	Очекувана
Доволен(2)	3.75	2.95	3.86	4.44	3	3.29	5.13	5.07
Добар(3)	3.62	3.21	4.86	4.82	3.5	3.57	5.13	5.51
Мн.добар(4)	2.28	3.02	5.14	4.55	3.28	3.37	5.43	5.19
Одличен(5)	3.11	3.58	5.33	5.38	4.44	3.99	6.22	6.15
Σ	12.76	12.76	19.19	19.19	14.22	14.22	21.91	21.91

Врз основа на податоците од Табелата бр.48 го пресметуваме χ^2 тестот:

$$\chi^2=15,066 < \chi^2_{0,05;9}=16,92$$

Вредноста на коефициентот на контингенција е поблиска до нулата, односно $C=0,42$.

3. Верификација на хипотезите

Во ова поглавје ќе ги анализираме резултатите во однос на поставените хипотези.

H_0 - се претпоставува дека слушно оштетените ученици ќе покажат значајни проблеми во квалитетот (грешките при интерпретација) и квантитетот при читање на глас

Од анализата на хипотезите можеме да заклучиме дека постои разлика во квалитетот (грешките при интерпретација), но нема разлика во квантитетот при читање на глас кај слушно оштетените ученици и децата со нормален слух опфатени со истражувањето. Слушно оштетените ученици читаат побавно, механички читајќи го текстот, препознавајќи ги и именувајќи ги графемите, односно зборовите, притоа не обрнувајќи внимание на нивното значење. Во поглед на вербалната интерпретација и писменото раскажување, бројот на факти не отстапуваше значително кај двете популации, но значаен беше квалитетот на тие интерпретации во полза на децата без слушно оштетување, иако и тие беа склони на грешки. Наглувите деца постигнуваат малку подобри резултати од глувите деца, но тие не се статистички значајни. При читањето на глас учениците од експерименталната група правеа комбинација од говор и знаковен јазик и користеа дактилологија. Постоеше тешкотија во поврзувањето на повеќесложните зборови и повторување на веќе прочитани зборови. При вербалната интерпретација тие се трудеа да дадат најдобар одговор, кажувајќи некое свое искуство или размислување, а им беа и поставувани кратки прашања кои ги наведоа на размислување. Постоеја и грешки кои се правеа при интерпретацијата, како што се супституција, односно замена на зборот со збор кој го имаат во својот речник, додавање зборови кои тие ги разбрале, а кои во

текстот не постојат и испуштање, односно омисија на голем број зборови од текстот. Во текот на писмената интерпретација најголем дел од децата го пишуваа тоа што го кажаа, со таа разлика што не користеа дактилологија. Бројот на вербално и писмено интерпретирани факти е **приближно ист**.

Во однос на контролната група кај ученици од редовно образование постоеше соработка и насочено внимание. Во однос на интерпретацијата постоеше додавање зборови, што зборува за нивниот побогат речник, читање на броевите и нивно запомнување, обрнување внимание на интерпункциските знаци и нивно пренесување на листот при писменото интерпретирање.

X1 - Претпоставуваме дека степенот на слухното оштетување значајно ќе влијае врз брзината на читање

Од Табелата бр.9 може да се заклучи дека кај глувите деца со зголемување на возраста се подобрувала просечната брзина на читање, со мало заостанување кај четврто одделение во споредба со трето одделение. Просечната брзина во секунди по одделение се второ (367), трето (173,3), четврто (174,8), петто (142,1) и шесто (133,8). Во Табелата бр.10 може да се види дека просечната брзина на читање кај наглувите деца се намалувала со зголемувањето на училишната возраст. Заостанување се јавува кај трето одделение (407,5), а кај второ просечната брзина на читање изразена во секунди е (312,5), четврто (280), петто (175), шесто (60). Податоците кај наглувите деца осцилираат и генерално имаат полоши резултати во брзината на читање, но имаат значително подобра брзина на читање во шесто одделение, што влијае врз крајниот резултат. Реализираната вредност на статистиката на F-тестот, која изнесува 0,26, е помала од критичната вредност 4,96, со што ја прифаќаме хипотезата H_0 дека степенот на слухното оштетување не влијае врз брзината на читање. Бидејќи апсолутната вредност на разликата на аритметичките средини од 40,66 е помала од вредноста на T тестот од 178,101, заклучуваме дека **степенот на слухното оштетување не влијае врз брзината на читање**.

X2 - Претпоставуваме дека степенот на слухното оштетување значајно влијае врз вербалната интерпретација

Анализата на резултатите покажува дека оваа хипотеза не може да се прифати. Гледано по табелите бр. 11 и 12, испитаниците меѓусебно статистички не се разликуваат значајно во вербалната интерпретација. Според податоците од Табелата бр.11, во просек најголем број факти од вербалната интерпретација кај глувите деца се забележани кај учениците од второ и шесто одделение (4), трето (3), четврто (2,8) и петто (2,86). Во просек најголем број факти според Табелата бр.12 кај наглувите деца се забележани во петто и шесто одделение со по (4) факти, додека кај прво тој број изнесува (2), трето (3,75) и четврто (1). Наглувите деца постигнуваат малку подобри резултати, но тие не се статистички значајни, што не ни дозволува да ја прифатиме втората хипотеза. Реализираната вредност на статистиката на F-тестот, која изнесува 0,12, е помала од критичната вредност 4,96, со што ја прифаќаме хипотезата H_0 дека степенот на слухното оштетување не влијае врз вербалната интерпретација. Бидејќи апсолутната вредност на разликата на аритметичките средини од 0,32 е помала од вредноста на T тестот од 2,05, заклучуваме дека **степенот на слухното оштетување не влијае врз вербалната интерпретација.**

X3 -Претпоставуваме дека времето на настанување на слухното оштетување има значајно влијание при читање на глас

Резултатите не покажуваат значајна статистичка разлика помеѓу деца со стекнато и со вродено слухно оштетување, со што оваа хипотеза не можеме да ја прифатиме. Според податоците презентирани во табелите бр.13 и 14, учениците со вродено слухно оштетување имаат малку подобра просечна брзина на читање од второ до четврто одделение, додека учениците со стекнато слухно оштетување имаат подобар просек во петто и шесто одделение. Од Табелата бр.13 се гледа дека со зголемување на одделението на децата со вродено слухно оштетување се подобрува просечната брзина на читање. Најдобро време во секунди има кај шесто одделение од (138,67), потоа следуваат петто (148,43), трето (173,33), четврто (174,8) и второ (348,83). Кај децата со стекнато слухно оштетување според податоците во Табела бр.14 најдобра просечна брзина на читање изразена во секунди се јавува кај шесто одделение (89,5), петто (131), четврто (280), трето

(407,5), додека од второ одделение нема испитаници со ваква карактеристика. Реализираната вредност на статистиката на F-тестот, која изнесува 0,025, е помала од критичната вредност 4,96, со што ја прифаќаме хипотезата H_0 дека времето на настанување на слушното оштетување не влијае врз брзината на читање. Бидејќи апсолутната вредност на разликата на аритметичките средини од 12,71 е помала од вредноста на T тестот од 233,372, заклучуваме дека **времето на настанување на слушното оштетување не влијае врз брзината на читање.**

Од Табелата бр.15 се добиваат податоци за просечниот број факти од вербална интерпретација кај деца со вродено слушно оштетување според училишната возраст. Најголем број факти се утврдени кај децата од шесто одделение (3,67). За другите одделенија податоците се следни: второ (3,33), трето (3), четврто (2,8) и петто (2,86). Кај деца со стекнато слушно оштетување групирани според училишната возраст од податоците во Табелата бр.16 се гледа дека децата од шесто одделение при вербалната интерпретација искажале број на факти со просечна вредност (4,5). За второ одделение резултатите не се достапни, за трето (3,75), четврто (1) и петто (4). Реализираната вредност на статистиката на F-тестот, која изнесува 0,069, е помала од критичната вредност 4,96, со што ја прифаќаме хипотезата H_0 дека времето на настанување на слушното оштетување не влијае врз вербалната интерпретација. Бидејќи апсолутната вредност на разликата на аритметичките средини од 0,4 е помала од вредноста на T тестот од 4,4157, заклучуваме дека **времето на настанување на слушното оштетување не влијае врз вербалната интерпретација.**

Од Табелата бр.17 бројот на факти од писмено прераскажување кај деца со вродено слушно оштетување според училишната возраст најголем е кај шесто одделение (4,67). Податоците за другите одделенија се следни: второ (4,5), трето (3), четврто (3,4), петто (3,57). Од фреквенцијата на резултати во Табела бр.18 од број на факти од писмено прераскажување кај деца со стекнато слушно оштетување според училишната возраст најдобри резултати се прикажани кај децата од шесто одделение (4). Други фреквенции се: кај второ нема испитаници со овие карактеристики и не може да се добие резултат, трето (2,5), четврто (3), петто(2).

Податоците за просечниот број на факти од вербалната интерпретација (табели бр.15 и 16) и писменото прераскажување (табели бр.17 и 18) исто така се на страна на учениците со вродено слушно оштетување и добиваат форма на англиската буква V, за

разлика од оние со стекнато слушно оштетување каде што просечниот број варира, но и во овој случај статистичката разлика не е значајна. Реализираната вредност на статистиката на F-тестот, која изнесува 1,769, е помала од критичната вредност 4,96, со што ја прифаќаме хипотезата H_0 дека времето на настанување на слушното оштетување не влијае врз писменото прераскажување. Бидејќи апсолутната вредност на разликата на аритметичките средини од 1,27 е помала од вредноста на T тестот од 2,776, заклучуваме дека **времето на настанување на слушното оштетување не влијае врз писменото прераскажување.**

X4 -Претпоставуваме дека полот има влијание врз ефикасноста при читање на глас кај слушно оштетените ученици и кај учениците без оштетување на слухот

Кај слушно оштетените ученици припадничките на женскиот пол покажале подобри резултати, додека кај оние без оштетување на слухот машките ученици покажале подобри резултати. Од Табелата бр.19 јасно се гледа дека женските ученици покажале подобра просечна брзина на читање во секунди (179,58) за разлика од машките ученици (250,35). Кај учениците без оштетување на слухот (Табела бр.20) машките ученици покажале подобри резултати во секунди (65,25), а женските ученици (81,42). Од горните две табели очигледна е разликата во брзината на читање кај учениците со и без оштетување на слухот. Според пресметаниот коефициент $\chi^2=8,34$ од Табелата бр.22, кој е поголем од $\chi^2_{0,05;1}=3,84$, полот има влијание врз брзината на читање кај слушно оштетените ученици и кај учениците без оштетување на слухот. Во овој случај вредноста на коефициентот е поблиска до нулата, односно **$S=0,12$** , што значи дека помеѓу полот на учениците и брзината на читање постои незначителна корелациска врска.

Според податоците од Табелата бр.23, просечниот број на факти од вербална интерпретација кај ученици со оштетување на слухот е малку подобар кај машките ученици (3,25) во споредба со женските ученици (3,17). И кај учениците без оштетување на слухот според Табелата бр.24, просечниот број на факти од вербална интерпретација е малку подобар кај машките ученици (5,05) во споредба со женските ученици (4,42). Според Табела бр.25, машките ученици покажале и подобри резултати кај просечниот број на факти од писмено прераскажување кај ученици со оштетување на слухот од (3,65)

за разлика од женските ученици (3,5). Само кај учениците без оштетување на слухот фреквенцијата на резултатите од писмено прераскажување (Табела бр.26) се во корист на женската група (5,92) во споредба со машката група (5,25). Пресметаниот коефициент $\chi^2=2,562$ од Табелата бр.28, кој е помал од $\chi^2_{0,05;2}=5,92$ и вредноста на коефициентот е поблиска до нулата, односно $C=0,264$, што значи дека помеѓу полот на учениците и фактите од вербалната интерпретација постои ниска корелација, односно слаба корелациска врска.

X5 -Претпоставуваме дека училишната возраст има влијание врз ефикасноста при читање на глас кај слушно оштетените ученици и кај учениците без оштетување на слухот

И оваа хипотеза можеме делумно да ја прифатиме. Според добиените резултати, училишната возраст има влијание врз брзината на читање кај слушно оштетените ученици и кај учениците без оштетување на слухот и со тоа хипотезата се прифаќа. Со зголемување на возраста, со мал исклучок, се подобрува брзината кај двете групи, а подобри резултати остаруваат учениците без оштетување на слухот. Според добиените резултати, училишната возраст нема влијание врз бројот на факти од вербална интерпретација и писмено прераскажување кај слушно оштетените ученици и кај учениците без оштетување на слухот, со што хипотезата не можеме да ја прифатиме.

Учениците со оштетување на слухот од шесто одделение, според податоците во Табелата бр.29, имале најдобра просечна брзина на читање во секунди од (119). Другите одделенија ги покажале следните просечни брзини: второ (348,83), трето (307,83), четврто (192,33) и петто (146,25). Учениците без оштетување на слухот од шесто одделение, според податоците во Табелата бр.30, имале најдобра просечна брзина на читање во секунди од (34). Другите одделенија ги покажале следните просечни брзини: второ (181,5), трето (49,28), четврто (42,17) и петто (53,12). Од податоците презентирани во претходните две табели очигледна е разликата во брзината на читање според возраста кај слушно оштетените ученици и кај учениците без оштетување на слухот. Според пресметаниот коефициент $\chi^2=55,25$ од Табелата бр.32, кој е поголем од $\chi^2_{0,05;5}=11,07$, **училишната возраст има влијание врз брзината на читање кај слушно оштетените ученици и кај учениците без оштетување на слухот.** Со коефициентот на контингенција

$C=0,19$ се докажува дека зависноста меѓу двата белези - училишната возраст и брзината на читање - е незначителна.

Од Табелата бр.33 податоците укажуваат дека просечниот број на факти е најдобар кај учениците од шесто одделение (4). Останатите одделенија ги покажале следните резултати: второ (3,33), трето (3,42), четврто (2,5) и петто (3). Од Табелата бр.34 податоците укажуваат дека просечниот број на факти е најдобар кај учениците од трето одделение (5,14), четврто и шесто одделение имаат исти резултати (5), петто (4,75) и најмал број на факти во просек е пресметан кај учениците од второ одделение (4,16). Од Табелата бр.35 податоците укажуваат дека просечниот број на факти е најдобар кај учениците од второ одделение (4,5). Останатите одделенија ги покажале следните резултати: трето (2,71), четврто (3,33), петто (3,38) и шесто (4,4). Во Табела бр.36 најдобар просечен број на факти (6) е измерен кај учениците од четврто одделение. Останатите одделенија ги покажале следните резултати: второ (4,67), трето (5,28), петто (5,75) и шесто (5,8). Резултатот $\chi^2=4,48 < \chi^2_{0,05;12}=21,03$ добиен врз основа на податоците од Табелата бр.38 потврдува дека училишната возраст нема влијание врз бројот на факти од вербална интерпретација и писмено прераскажување кај слушно оштетените ученици и кај учениците без оштетување на слухот. Бидејќи вредноста на коефициентот на контингенција е поблиска до нулата $C=0,22$, постои ниска корелација, односно поврзанооста меѓу двата белези е мала.

Х6 -Претпоставуваме дека успехот (оценка по предметот македонски јазик) има влијание врз ефикасноста при читање на глас кај слушно оштетените ученици и кај учениците без оштетување на слухот

Според добиените резултати, успехот (оценка по предметот македонски јазик) нема влијание врз ефикасноста при читање на глас кај слушно оштетените ученици и кај учениците без оштетување на слухот, со што и оваа хипотеза не можеме да ја прифатиме.

Како што се гледа од Табелата бр.39, учениците со оштетување на слухот кои имаат одличен успех имаат најдобра просечна брзина на читање во секунди од (162,22). Соодветно на успехот следуваат и другите резултати: со доволен успех (223), добар (254,87), мн. Добар (259,42). Како што се гледа од Табелата бр.40, учениците без оштетување на слухот кои имаат одличен успех имаат најдобра просечна брзина на

читање во секунди од (46,67). Од другите групи класифицирани според успехот следуваат и другите резултати: со доволен успех (63,12), добар (106,75), мн. Добар (71,85). Според резултатот од Табелата бр.42 каде што $\chi^2=7,79 < \chi^2_{0,05;3}=7,81$, успехот нема влијание врз брзината на читање кај слушно оштетените ученици и кај учениците без оштетување на слухот. Зависноста меѓу двата белези, успехот и брзината на читање, е слаба бидејќи **вредноста на коефициентот на контингенција е поблиска до нулата, $C=0,08$, и постои незначителна корелација.**

Според Табелата бр.43, групата слушно оштетени ученици со оценка доволен по македонски јазик покажале најдобар просечен број на факти (3,75), додека останатите ги покажале следните резултати: добар (3,62), мн.добар (2,28) и одличен (3,11). Кај учениците без оштетување на слухот (Табела бр.44) најдобар просечен број на факти од вербална интерпретација покажала групата со одличен успех (5,33). Кај останатите групи со намалување на успехот се намалува и бројот на факти: мн.добар (5,14), добар (4,86) и доволен (3,86). Најголем просечен број на факти од писмено прераскажување според Табела бр.45, од (4,44) кај слушно оштетените ученици покажала групата со одличен успех. Останатите групи се со следните резултати: мн.добар (3,28), добар (3,5) и доволен (3). Кај учениците без оштетување на слухот, според Табелата бр.46, се пресметани следните резултати од писменото прераскажување измерени во просечен број на факти: доволен и добар (5,13), мн.добар (5,43) и одличен (6,22). Според резултатот добиен врз основа на податоците од Табелата бр.48 $\chi^2=15,066 < \chi^2_{0,05;9}=16,92$, а со тоа успехот нема влијание врз вербалната интерпретација и писменото прераскажување кај слушно оштетените ученици и кај учениците без оштетување на слухот. Со вредноста на коефициентот на контингенција поблиска до нулата, **$C=0,42$, постои умерена корелација помеѓу двата белези, успех и бројот на факти.**

4. Дискусија

Предмет на ова истражување се брзината на читање и разбирањето на прочитаното. Брзината, разбирањето и правилностите се три основни карактеристики на доброто читање. За таа цел го користиме тродимензионалниот тест на Helena Saks, кој ги содржи трите горенаведени карактеристики. Резултатите што ги добивме во однос на брзината на

читање се променливи, односно со зголемувањето на училишната возраст се зголемува и брзината на читање. Овие разлики во дистрибуција на брзина на читање се резултат на тоа што децата со оштетен слух го читаат текстот механички, не размислувајќи за значењето. Оштетувањето на слухот не влијае врз брзината на читање, односно глувите читаат побрзо, додека наглувите повеќе го разбираат прочитаното. Оштетувањето на слухот го намалува фондот на зборови, доведува до слаб развој на јазички способности, што воедно го прави читањето механичко, само препознавање на знаци. **Karien M. Coppens (2010)** испитувајќи го вокабуларното знаење преку поставување две задачи, читање и прераскажување, доаѓа до слични резултати. Децата со оштетен слух имаат намален речнички фонд, што влијае врз брзината и разбирањето на прочитаното. Читаат само дел од зададеното и истото не го изговараат правилно. Децата со оштетен слух се потпираат на перцептивно моторниот акт, со иста брзина го читаат и тоа што им е познато и тоа што не им е. Тие го надминуваат максимумот во брзина на читање, кој изнесува 90 секунди. Во истражувањето на **Mohammad Rezaei (2012)** каде што децата со оштетен слух и децата со нормален слух покажале слични резултати во брзината на читање, меѓутоа, во поглед на меморирање и разбирање на истото, се гледа дека сиромашниот речник и непознавањето на јазикот се причина за сиромашност во читањето кај децата со оштетен слух. Покрај брзината, разбирањето е крајна цел на процесот на читање. Децата што читаат побавно повеќе го разбираат текстот, односно брзината е обратнопропорционална со разбирањето. Механичкото читање не доведува до синтеза, за разлика од логичкото, кое го користи нормалната популација. При интерпретација на резултатите, преку која доаѓавме до заклучоци какво е разбирањето, добивме многу зборови кои само ги набројуваа или напишаа без да ги разберат или да ги поврзат со претходното нивно знаење и искуство. Децата со оштетен слух го користат знаковниот јазик при интерпретацијата, што влијае врз развојот на внатрешниот говор, но по артикулационо-кинететички пат. **Ellen A. Ormel (2010)**, при испитување на семантиката кај двете групи, глуви деца и деца со нормален слух, тестирана преку пишани зборови и слики, покажува дека знаковниот јазик има значително влијание врз развојот на семантиката на говорот, а тоа значително го олеснува читањето со разбирање. Во текот на спроведувањето на нашето истражување децата со оштетен слух ги користеа зборовите што се достапни на перцептивно ниво, нивното мислење останува на конкретно ниво, слаба семантика и слабо активирање на речничкиот фонд на зборови. Тие не го одделуваат важното од неважното,

туку го разбираат значењето на одреден збор, како на пример зима, снег, ден, но не го ставаат во функција на прераскажаното. Од добиените резултати што се однесуваат на влијанието на слухното оштетување видовме дека децата што имаат остаток на слух имаат поголема можност за фонолошко кодирање. Детето ја претвора графемата во фонема, се формираат акустичка претстава и енграми во неговата свест. **Rachel I. Mayberry (2010)**, утврдувајќи ги релациите на способноста за читање и свесноста, дошла до заклучоци дека фонолошката свест значително влијае од слухното оштетување како и од поставените задачи. Во поглед на успехот по македонски јазик, резултатите што ги добивме покажаа дека оценката има влијание врз разбирањето на прочитаното. Кај **Susan J. Parault и Heather M. Williams (2009)** се истакнуваат мотивацијата, количината и разбирањето на прочитаното и се дошло до заклучок дека субјективната мотивација најмногу влијае врз разбирањето на прочитаното. Разбирањето е поголемо при читање текст за свои цели. Пофалбите, да се истакне, да се биде подобар, значително влијаат врз разбирањето.

Од досегашните резултати и анализа на хипотезите можеме да заклучиме дека постои разлика во квалитетот (грешките при интерпретација) и во квантитетот при читање на глас кај слухно оштетените ученици и кај децата со нормален слух опфатени со истражувањето, односно слухно оштетените ученици читаат побавно, механички читајќи го текстот, препознавајќи ги и именувајќи ги графемите, односно зборовите, не обрнувајќи внимание на нивното значење. Во поглед на вербалната интерпретација и писменото раскажување, бројот на факти не отстапуваше значајно кај двете популации, но значаен беше квалитетот на тие интерпретации во полза на децата без слухно оштетување, иако и тие беа склони кон грешки. Тоа се должи и на моментот на испитување, кога учениците се стремее побрзо да ја завршат дадената задача при тестирањето, како и присуството на трема. Обрнувајќи внимание на учење на буквите се занемарува семантиката, а со тоа се останува на фонемската фаза во читањето каде што основните елементи на граматиката и разбирањето на прочитаното како крајна и основна цел на читањето се оневозможени.

5. Заклучок

Од целокупното истражување и анализата на резултатите можеме да заклучиме дека брзината на читање не е во пропорционален размер со разбирањето на прочитаното. Ниското ниво на говорен развој и на речничкиот квантум има големо влијание врз разбирањето на текстот што се чита. Учениците со оштетен слух не ги синтетизираат зборовите во целина, секој од нив стои во нивната свест засебно, механички ги запомнуваат и репродуцираат зборовите, како и цел текст. Генерализацијата, анализата и синтезата се стеснети по обем, а се во голема корелација со творечката фантазија. Во однос на хипотезите:

- Кај глувите и кај наглувите деца не постои статистичка значајна разлика кај брзината на читање, односно степенот на слушно оштетување не влијае врз ефикасноста при читањето.
- Степенот на слушно оштетување не влијае врз вербалната интерпретација при читањето.
- Времето на настанување на слушното оштетување нема влијание врз ефикасноста при читањето.
- Полот има влијание во однос на брзината на читање, женските ученици читаат побрзо, додека при интерпретацијата на факти полот нема влијание.
- Училишната возраст влијае врз брзината, но не и врз разбирањето на прочитаното, постои обратнопропорционален однос, побавните читачи подобро разбираат.
- Успехот по предметот македонски јазик нема статистички значајно влијание кај децата со оштетен слух кај ефикасноста при читањето на глас, но децата со повисоки оценки при интерпретирањето на фактите повеќе го разбираат истото и имаат поголема мотивација.

6. Препораки

Врз основа на спроведеното истражување и добиените резултати можеме да истакнеме некои препораки:

- Подигнување на свеста и информирање на јавноста за развојните проблеми што се јавуваат кај децата во текот на едукативниот процес
- Дополнителна едукација на наставниот кадар, со цел разбирање на проблематиката и тешкотиите и изнаоѓање соодветни постапки и методи
- Вработување дефектолози и логопеди со цел процена на развојот и континуирано следење во текот на целиот наставен процес
- Тимска работа за надминување на тешкотиите во читањето, стручни лица, родители, дете и соодветен третман
- Психомоторна реедукација во претшколски и во школски установи со цел надминување и спречување натамошни дисгностички, диспрактични и дислектички проблеми
- Паралелно совладување на читањето и пишувањето
- Во почетокот на описменувњето и формирањето говор кај деца со оштетен слух, формирање поими и правилна артикулација
- Формирање на поимите на основа на претстава на истите во реалноста
- Правилна артикулација и автоматизација на истата
- Поимите се користат самостојно, изолирани, а потоа во склоп на реченица, односно постапно се оди од анализа, синтеза и генерализација на поимите
- Употреба на прости реченици одејќи кон сложени
- Зголемено влијание на граматиката и семантиката
- Доближувајќи го апстрактното низ слики и илустрации и соодветна мотивација

Од достапните алатки и методи што се применуваат во светот исто така можеме да истакнеме некои препораки:

- Visual Phonics е наставна алатка за читање која е имплементирана во изолирани училници веќе 20 години. Тоа е мултисензорен систем од гестикации со раце и пишани симболи употребени за дополнување на која било програма за читање или

метод на читање. Во последните пет години неколку експериментални студии ја покажаа нејзината ефикасност кај ученици што се глуви или наглуви. Преку испитување на над 200 партиципенти, оваа студија специфично адресира кој, каде, како и зошто одредена група наставници ја употребуваат Visual Phonics во нивното секојдневно предавање. Преку чек-листи за наставната практика, табели со рејтинг и отворен фонд на прашања наставниците самостојно ја прикажуваат употребата на оваа алатка, рефлектирајќи ја ефикасноста од користењето и што тие мислат за употребата на оваа алатка кај учениците со различни наставни потреби. Мнозинството одговориле дека Visual Phonics е лесен за употреба, ги активира учениците и е лесен за интеграција кај структурна наставна програма за читање. Мнозинството наставници се сложуваат дека таа помага да се зголемат фонемската свест и вештините за декодирање, вокабуларната изградба и разбирањето од прочитаното.⁸⁵

- Постојат cross-over тешкотии за стекнување вештини во описменувањето кај дислексични и глуви деца.⁸⁶ Многу деца со дислексија имаат проблеми со обработката на информациите дадени усно и се потпираат на визуелни модели на зборови за да прочитаат и да напишат. Слична техника се учи кај оние глуви деца што мора да се потпираат на препознавање на зборот наместо на фонетско разбирање за да го напишат зборот. На високо визуелна средина обезбедена од страна на компјутерите, софтвер-пакетите се идеален метод за зголемена визуелна пристапност кон учењето да се чита, пишува и спелува.

Mind Mapping е метод на визуелно претставување на информациите. Традиционално е употребуван како изготвувачка или ревидирачка алатка, но може да користи и за настава. Алатките може да се користат во училиница или дома. Овие програми дозволуваат да се изградат колоритни и интересни карти кои може да се

⁸⁵ Narr, F., R., Cawthon, W., S.,(2010),”The “Wh” Questions of Visual Phonics: What,Who,Where,When and Why”,Journal of deaf Studies and Deaf Education,Oxford University Press,Available at: <http://jdsde.oxfordjournals.org/content/16/1/66.abstract> [Accessed 28 November 2012]

⁸⁶James, A.,(2002). ”Cross-over technology for deaf learners”, *BATOD Magazine*,pp.18-19,Available at: <http://www.batod.org.uk/content/resources/materials/it-resources/dyslexia-tech.pdf> [Accessed 02 February 2013]

конвертираат во текст за читање или за допишување. Алтернативно, наставниците можат да ги развиваат нивните сопствени активности. Програмите за децата со средна возраст обезбедуваат повеќе софистицирани алатки со способност да се експортира сајтот или текст-контурите на други апликации како Microsoft Word. Најновата верзија вклучува нова post-it нотирачка функција за додавање белешки за мапата, додека голема библиотека на темплејти дава пример како може да се користат мапите во текот на наставната програма.

Многу софтверски пакети за помагање на учениците со дислексија во спелувањето користат мултисензорен пристап со звук и слика, а некои работат и без звук. GAMZ player содржи SWAP/FIX игра со карти која е слична со лепенките, но употребува и група на зборови. Играчите мора да ги идентификуваат картичките со зборови од иста група на зборови, а тоа е одличен начин за подобрување на визуелното препознавање на зборот. Исто така се вклучени и игри за подобрување на визуелната меморија, со користење на двете слики и зборови и програма за пребарување зборови. Наставниците можат да создадат свои игри со карти и пребарување зборови кои можат да се пуштат на компјутерот или да се испечатат. Делот Soapbox им овозможува на децата да ги идентификуваат правилните форми на зборот, а потоа истите да ги напишат. Зборовите, исто така, може да се прочитаат со звучна буква или име, кое е корисно за оние ученици со остаток на слух, додека наставниците може да додадат своја листа на зборови. Wordshark 3 е популарна игра за зајакнување на читањето и пишувањето. Оваа нова верзија содржи повеќе од 30 игри. Овие игри имаат листа на зборови, знаци и слики придружувани со зборови кои ги направија соодветни за оние со слушни тешкотии. Punctuate Plus е програма со која се учи интерпункција преку примери и реченици. Таа вклучува практични игри и квизови за подобрување и за тестирање на интерпункциските вештини.

Голем број мали хардверски алатки може да бидат употребени во училниците за да помогнат во подобрувањето на читањето и на спелувањето. The Quicktionary Reading Pen II е мал рачен скенер во облик на пенкало. Покрај тоа што е дизајниран да им помага на луѓето со дислексија, може да се употребува и од страна на оние што имаат проблеми со слухот за да си го подобрат изговорот. Еднаш внесен збор кој е скениран, тоа го чита гласно преку интегрални звучници или надворешни

слушалки. Може, исто така, да ја чита секоја буква од зборот или да покаже слог од зборот. Дефиниција од речник од скениран збор може да биде прикажана или прочитана гласно. Интензитетот, волуменот и брзината на електронскиот глас може да бидат променети. Електронските речници The Franklin нудат фонетски проверки на правописот и дефиниции независно од компјутерот. Како што сите внесувања се проверени правописно, тие ги отстрануваат повеќето правописни проблеми со кои се судираат речниците. Речниците Franklin имаат опсег од Literacy Word Bank дизајнираните специфичности за деца со примарна возраст и содржат шема на вокабулар од the National Literacy, до оние дизајнирани специфичности за оние со специјални едукативни способности, како што се LM6000B. Ова опфаќа feedback во говорот и водич во изговорот за оние со корисни остатоци на слухот. Сепак, LM6000B содржи американски речник и не препознава британски специфични спелинзи и не може да се користи соодветно за мали деца.

Пишувањето со допир може да биде голема вештина за глувите деца и за возрасните, која може да се стекне. Со пишувањето на допир тие може да добијат информации додека професорите, предавачите и колегите зборуваат. Постојат голем број туторијали што се достапни. Сепак, многу од нив се потпираат на аудитивни инструкции или користат homeow пристап, кои не им помагаат на оние со проблеми при спелувањето. Туторијалот за пишување The Kaz е лесен за употреба и е подобар за оние корисници што имаат проблеми со слухот или спелувањето. Инструкции може да бидат напишани на екранот или да се дадат усно додека се користи само вистинскиот збор или фраза во вежби за пишување. Дури и учениците/луѓето со добри спелувачки вештини ќе се судрат со зборови што не им се познати додека пишуваат. Тие тогаш може да се потпрат на своето фонетско знаење за да го погодат зборот. Во вакви случаи, каде што зборовите се спелуваат како звук, не како што се изговараат, многу стандардни spell-checkers нема да можат да дадат сугестија за корекција на зборот. Сепак, тие се развиени за да забележуваат вакви грешки кај корисниците на компјутер со дислексија и може да се употребуваат на сличен начин и кај оние со проблеми во слухот. Spell Catcher е интегрирачки spell-checker, речник и лексикон, кој може да идентификува фонетски грешки. Може да биде интерактивен со повеќе апликации и може да ги коригира грешките додека пишувате или кога ќе бидете готови.

Користена литература:

1. **Ајдински, Л., Андреевски, В.,(2001),** *50 години заштита рехабилитација, воспитание и образование на лице со пречки во развојот во РМ 1949-1999*, Сојуз на дефектолози на РМ, Филозофски факултет - Институт за дефектологија - Скопје, Скопје.
2. **Ангелоска-Галевска, Н., (2005),** *Планирање на научно истражување*, Филозофски факултет - Скопје.
3. **Анон, (2010),** "Brzo čitanje", Available at: <http://sadaovdje.com/portal/razno/brzo-citanje/> [Accessed 03 May 2012]
4. **Azbel, L. (2004),** "How do the deaf read? The paradox of performing a phonemic task without sound", Midwood High School, Brooklyn, NY, Available at: <http://psych.nyu.edu/pelli/docs/azbel2004intel.pdf> [Accessed 17 February 2013]
5. **Bamford, J., & Day, R.(1997),** Extensive Reading: What is it? Why bother? *The language Teacher Online* 21(5), Available at: http://jalt-publications.org/old_tlt/files/97/may/extensive.html [Accessed 02 September 2013]
6. **Barnett, C., (2008),** "Reading and Dyslexia in Deaf Children II: The Special Case of Deaf Children who Sign", City University London Available at:<http://www.city.ac.uk/health/research/research-areas/lcs/reading-and-dyslexia-in-deaf-children> [Accessed 07 September 2013]
7. **Beech, R., J.,(1997),** "The prelingually deaf young reader:A case of reliance on direct lexical access?",*Journal of Research in Reading*, ISSN 0141-0423 Vol.20 Issue 2,1997,pp 105-121,University of Leicester,Available at:<http://www.le.ac.uk/psychology/jrb/PDFs/Beech%20%26%20Harris%201997.pdf> [Accessed 01 September 2013]
8. **Berke, M.,(2013),** "Reading Books With Young Deaf Children: Strategies for Mediating Between American Sign Language and English", Oxford journals Volume 18 Issue 3 July, Available at: <http://jdsde.oxfordjournals.org/content/18/3/299.abstract> [Accessed 29 August 2013]

9. **Bjelica, J., et al(2007)**, Priručnik o disleksiji,disgrafiji I sličnim teškoćana u čitanju,pisanju i učenju, Available at: <http://www.hud.hr/w-bilten/hud-web-tekst.pdf> [Accessed 18 May 2013]
10. **Blevins, W., (2001)**, Building fluency: Lessons and strategies for reding success. New York: Scholastic Available at: <http://www.learningpt.org/pdfs/literacy/nationalreading.pdf> [Accessed 30 April 2013].
11. **Brojćin, B., (2011)**, “Čitanje”, Interni materijal,Univerzitet u Beogradu, Available at: http://www.fasper.bg.ac.rs/nastavnici/Brojcin_Branislav/predavanja/mrd/literatura/srpski%20II%20kolokvijum%20dopuna.pdf [Accessed 17 February 2013]
12. **Виготски, Л., (1997)**, *Мишљење и говор*, Полит, Београд, pp.84
13. **Владисавлевић, С.,(1986)**, *Поремечаји читања и писања*, Логооедија 4, Завод за учебнике и наставни средства, Београд.
14. **Владисавлевић, С., (1991)**, *Дислексија и дисграфија*, Завод за учебнике и наставни средства, Београд.
15. **Carrell, P., L., (1998a)**, “Can reading strategies be successfully taught?” *The Language Teacher*, 22(3), 7-14,Available at: http://jalt-publications.org/old_tlt/files/98/mar/carrell.html, [Accessed 22 September 2013]
16. **Chard, J.,D.,(2008)**, “What is reading comprehension and why is it important?”, A reading first quality brief, Available at : <http://www.maine.gov/education/rf/summerliteracvinstitute/whatisreadingcomprehension.pdf> [Accessed 25 January 2013]
17. **Coppens K.M., et al(2010)**, “Depth of reading vocabulary in hearing and hearing-impaired children”, *Reading and Writing*,Read Writ (2011) 24,pp.463–477, Available at: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3058549/> [Accessed 3 September 2013]
18. **Golubović M. S., (1998)**, *Klinička logopedija II*, Univerzitet u Beogadu,74.
19. **Golubovićeva, (2000)**, Čitanje i razumevanje pročitanoг. [online] Available at: http://www.fasper.bg.ac.rs/nastavnici/Brojcin_Branislav/predavanja/mrd/literatura/srpski%20II%20kolokvijum%20dopuna.pdf [Accessed 30 April 2013]

20. **Grijak, S., D., (2010)**, “Lingvistička kompetencija dece ostetenog sluha kao predictor uspeha u citanju“, Izvorni naučni rad PEDAGOGIJA LXV, 1, 2010. UDK: 376.056, Pedagoški fakultet, Sombor. Available at: <http://scindeks.ceon.rs/article.aspx?artid=0031-38071001138S&redirect=ft> [Accessed 28 November 2012].
21. **Dakić, I.,(2012)**, Oštećenje sluha, *Diskleksija-sluh, čitanje, pisanje I govor*[blog], Available at: <http://disleksija-sluh.com/resavanje-problema-ostecenog-sluha/> [Accessed 23 May 2013]
22. **Dete Plus (2012)**, ”Važnost rada na razumevanju pročitano kod dece”, 8 Februar, [online], Available at: <http://www.deteplus.rs/primeri-dobre-prakse/uitelji/296-vanost-rada-na-razumevanju-proitanog-kod-dece-.html> [Accessed 17 February 2013].
23. **Dimić, N.,(2003)**, *Govorno jazicni deficit kod gluve I nagluve deca*, Defektolški fakultet Univerziteta u Beogradu, pp.12
24. **Dimić, N., (1994)**, “Deca ostećenog sluha u čitanje”, Defektolška teorija i praksa 1994, vol. 37, br. 2, Škola za nagluve 'S. Kranjčević, Beograd, 8.
25. **Dimić, N.,(1996)**, *Metodika artikulacija*, Defektolški fakultet, Beograd.
26. **Dimić, N., (1997)**, *Specifičnosti u čitanju dece ostećenog sluha*, Beograd: Defektolški fakultet Univerziteta u Beogradu.
27. **Димовска, Ј., Ѓоргоски, К. И.,(2001)**, *Физиологијата на неброендокриниот систем*, Универзитет „Св. Кирил и Методиј“, Природно-математички факултет-Скопје, Институт за биологија - Скопје, стр.49.
28. **Faster reader - Slobodni softver online (200-)**, Brzina čitanja, Available at: <http://www.fasterreader.eu/pages/hrv/speed-reading-hrv.html> [Accessed 5 December 2012]
29. **Grabe, W. & Stoller, F. (2001)**, *Teaching and researching reading*. Harlow, Essex: Pearson ESL, Available at: http://books.google.mk/books?hl=en&lr=&id=Sv893VPiK24C&oi=fnd&pg=PR9&dq=grabe+and+stoller+teaching+and+researching+reading&ots=2WImoz5phL&sig=VaPz-XfUnI3vYk4EZDjJtzfiKMk&redir_esc=y#v=onepage&q=grabe%20and%20stoller%20teaching%20and%20researching%20reading&f=false [Accessed 04 September 2013]

30. **Houghton Mifflin Harcourt Evidence, (1997)**, Definitions of Reading and Word Identification [online] Available at:<http://www.eduplace.com/rdg/res/teach/def.html> [Accessed 1 November 2012]
31. **Hughes, J. (2007)**, *Teaching Language and Literacy, K-6*[e-book], Faculty of Education UOIT, Available at: <http://faculty.uoit.ca/hughes/Reading/ReadingProcess.html> [Accessed 30 April 2013]
32. **Институт за експерименталну фонетику и патологију говора (2008)**, „Поремећај говора и језика“ Available at: <http://www.iefpg.org.rs/cirilica/poremecajgovoraijezika.html> [Accessed 10 May 2013]
33. **James, A.,(2002)**, ”Cross-over technology for deaf learners”, *BATOD Magazine*,pp.18-19,Available at: <http://www.batod.org.uk/content/resources/materials/it-resources/dyslexia-tech.pdf> [Accessed 02 February 2013]
34. **Јачова, З.,(2004)**, „Специфичности во читањето и пишувањето кај деца со оштетен слух“, Годишен зборник 57, Филозофски факултет - Скопје.
35. **Јачова, З., (1996)**, Проблем корелативног односа разбирање прочитаног текста наглас и у себи и негово вербално интерпретирање од страна на глувите ученици (Магистерски рад).
36. **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.full.pdf+html> [Accessed 30 April 2013]
37. **Karić, J., et al, (2012)**, ”Karakteristike citanja gluvih i nagluvih učenika” *Vojnosanitetski Pregled*,69(10), Uprava za vojno zdravstvo MO Srbije, Beograd, 846-851.
38. **Китанова, И., (2010)**, „Компоненти на изразното читање“ *Воспитание*, 7(11). pp.137-157 Available at: <http://js.ugd.edu.mk/index.php/vospitanie/article/download/237/237>, [Accessed 01 September 2013].
39. **Kostič, Đ., et al, (1983)**, “Testovi za ispitavanje govora i jezika”, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd.

40. **Ковачевић, Т., (2004)**, „Лексичка спремност код глуве и наглуве деце у основној школи“ УДК 376.33, Основна школа за децу оштетеног слуха и говора Радивој Попович, Земун, Available at: <http://scindeks-clanci.ceon.rs/data/pdf/0354-8759/2005/0354-87590501001K.pdf> [Accessed 28 November 2012]
41. **Ковачевић, Т., (2005)**, “Развијање и богачење речникакод деце оштетеног слуха на основношколском узрасту“, УДК 376.33, Основна школа за децу оштетеног слуха и говора Радивој Попович, Земун, Available at: <http://scindeks.ceon.rs/article.aspx?artid=0354-87590503001K> [Accessed 28 November 2012].
42. **Коцић, Ј., et al (2006)**, *Настава и васпитање* Број 4. стр. 373-518, Педагошко друштво Србије, Available at: <http://www.pedagog.rs/nastava%20i%20vaspitanje/niv%2004-06.pdf> [Accessed 03 May 2013]
43. **Лазаревска, А., (2012)**, „Прирачник за правилен однос кон лицата со инвалидност или со ограничувања на способностите во високото образование“, Македонско-американска алумни асоцијација, pp.46, Available at: <http://www.equalaccess4pwwds.org/sites/default/files/Guide PwDs MKD 1.pdf> [Accessed 03 May 2013]
44. **Leipzig, D. H., (2001)**, What is reading?, WETA [online] Available at: <http://www.readingrockets.org/article/352/%20definicija/> [Accessed 10 May 2013]
45. **Leung, Y., C., (2002)**, “Extensive Reading and Language Learning: A Diary Study of a Beginning Learner of Japanese” *Reading in a Foreign Language*, Volume 14, Number 1, University of Hawai’I at Manoa, April, Available at: <http://nflrc.hawaii.edu/rfl/april2002/leung/leung.html> [Accessed 02 September 2013]
46. **Mayberry, I., R., et al (2010)**, “Reading Achievement in relation to Phonological Coding and Awareness in Deaf Readers: A Meta- analysis ”, University of California, San Diego, 29 September, Available at: <http://jdsde.oxfordjournals.org/content/early/2010/11/11/deafed.enq049> [Accessed 28 November 2012].

47. **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 30 April 2013]
48. **Milankov, V., Mikov, A., (2009)**, “Faktori rizika za nastanak govornih poremećaja kod prematurusa” *Medicina danas 2009;8(10-12):330-339*, Available at: <http://www.singipedia.com/attachment.php?attachmentid=1485&d=1285756157>, [Accessed 14 September 2013]
49. **Митић, М., (2006)**, ”Дислексија (историјски осврт, преваленција и узроци настанка)“, *Социјална мисао 1/2006*, 161-178. Available at: <http://scindeks.ceon.rs/article.aspx?artid=0354-401X0601161M&redirect=ft> [Accessed 28 November 2012].
50. **Михајловски, И.,(2013)**, Дислексија, *Современо образование*[blog], Available at: http://ilemihajlovski-nastava.blogspot.com/2013/07/1_8.htm[Accessed 31 July 2013]
51. **Morere, A., D., (2011)**, “Reading research & deaf children”, Research brief No.4, NSF supported Science of Learning Center on Visual Language and Visual Learning Available at: <http://v12.gallaudet.edu/assets/section7/document141.pdf> [Accessed 28 August 2013]
52. **Mueller, V., (2008)**, *The effects of a fluent signing narrator in the Iowa E-Book on deaf children's acquisition of vocabulary, book related concepts, and enhancement of parentchild lap-reading interactions* [online], University of Iowa, Available at: <http://ir.uiowa.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1225&context=etd> [Accessed 01 September 2013]
53. **Mumsnet Evidence, Reading comprehension**, [online] Available at: <http://www.mumsnet.com/learning/reading/reading-comprehension> [Accessed 25 June 2013]
54. **Narr, F., R., Cawthon, W., S.,(2010)**,”The “Wh” Questions of Visual Phonics: What,Who,Where,When and Why”,*Journal of deaf Studies and Deaf Education*,Oxford University Press,Available at: <http://jdsde.oxfordjournals.org/content/16/1/66.abstract> [Accessed 28 November 2012]
55. **Нешић, В.Б., et al (2011)**, „Распространетост говорно-језичких поремећаја код деце на северу Косова и Метохије“, *Зборник радова Филозофског факултета*

XLI/2011, pp.588-601 Available at: http://fifa.pr.ac.rs/wp-content/uploads/2012/06/Blagoje_Nesic.pdf [Accessed 03 May 2013]

56. **Обрадович, М., Ч. (2003)**, *Игром до читања-игре и активности за развијање вјештина читања*, Училишната књига, Загреб
57. **Ormel, A.E., et al (2010)**, "Semantic categorization: A comparison between deaf and hearing children" *Journal of Communication Disorders* 43(2010) 347–360, Available at: http://www.pontem.eu/Kentalis_C01/ShowDocument.asp?CustID=711&ComID=19&DocID=47&SessionID=7349927602107886186624972136&Ext=.pdf&OriginCode=H&OriginComID=19&OriginModID=3174&OriginItemID=0 [Accessed 1 September 2013]
58. **Parault, S., Williams, H., (2009)**, "Reading Motivation, Reading Amount, and Text Comprehension in Deaf and Hearing Adults", Oxford University Press, Available at: <http://jdsde.oxfordjournals.org/content/15/2/120.short> [Accessed 28 November 2012]
59. **Petrinec, O., (2004)**, "Povezanost jezika, govora, čitanja i pisanja" Available at: <http://free-bj.t-com.hr/logoped/materijali/Biljeske.doc> [Accessed 17 February 2013].
60. **Петров, Р., et al (2008)**, „*Заштита и рехабилитација на лица со инвалидност*“, Универзитет „Св. Кирил и Методиј“, Филозофски факултет – Институт за дефектологија - Скопје
61. **Прибанић, Љ., (1998)**, Језични развој дјеце оштетена слуха, Докторска дисертација, Едукациско рехабилитационо факултет, Загреб. pp.54
62. **Posokhova, J., (2007)**, "Kako pomoći djetetu s teškoćama u čitanju i pisanju", *Ostvarenje, Lekenik*, pp.13
63. **Radoman, V., (2012)**, Saznajno funkcionisanje i jezik fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, Univerzitet u Beogradu, Available at http://www.fasper.bg.ac.rs/nastavnici/Radoman_Vesna/predavanja/Surdopsihologija_2012-2013/Saznajno_f_i_jezik.pptx [Accessed 15 June 2013]
64. **Rezaei, M., et al(2012)**, "Comparison of reading comprehension and working memory in hearing-impaired and normal-hearing children", research article *Audiol.* 2013;22(1):67-74., Faculty of Rehabilitation Sciences, Hamedan University of Medical Sciences, Hamedan, Iran, available at: http://aud.tums.ac.ir/files/site1/user_files_b0104b/tums-A-10-25-9-d0953ca.pdf, [Accessed 31 August 2013]

65. **Rosen, G., (2006)**, *The Dyslexic Brain: New Pathways in Neuroscience Discovery (Extraordinary Brain Series)*. Mahway, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 6., Available at: http://books.google.mk/books?id=ZHBxBEekGskC&printsec=frontcover&source=gbs_book_others_versions#v=onepage&q&f=false [Accessed 04 September 2013]
66. **Савић, Љ., (1995)**, *Методика аудиторног тренинга*, Дефектолошки факултет, Београд.
67. **Савић, Љ., (1982)**, *Методика рада са децом оштећеног слуха*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.
68. **Savič, L., J., (1986)**, *Metodika učenja govora gluve dece*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, pp.227.
69. **Смилков, Н., (2010)**, „Процеси на читање“, *Воспитание* Vol.7 No.11 pp.157-163, Универзитет „Гоце Делчев“, Факултет за образовни науки - Штип, Available at: <http://js.ugd.edu.mk/index.php/vospitanie/article/view/227/228> [Accessed 01 September 2013]
70. **Stein, J., et al, (2000)**, “Controversy about the visual magnocellular deficit in developmental dyslexia”, *Trends in Cognitive Sciences, Vol.4, No.6, June*, Available at: http://www.researchgate.net/publication/12491528_Controversy_about_the_visual_magnocellular_deficit_in_developmental_dyslexics/file/60b7d520272f024429.pdf [Accessed 07 September 2013]
71. **Tarczay, S., Salaj, I., (2010)**, “Realne potebe I mogućnosti integracije naglušnih, gluhih I gluhoslijepih učenika u redovnom obrazovnom sustavu” in *Uključivanje I podrška u zajednici Zbornik radova 8 Kongresa s međunarodnim sudjelovanjem Savez defektologa, Hrvatska*, pp.69-73
72. **Tennant, A., (2012)**, “Reading matters: What is reading?”, Available at: <http://www.onestopenglish.com/skills/reading/reading-matters/reading-matters-what-is-reading/154842.article> [Accessed 28 August 2013]
73. **Todorović, J., (2003)**, “Prilogodjavanje učenika za specifičnim razvojnim teskoćama školskoj sredini“ Filozofski fakultet, Niš, Available at: <http://www.psihologijanis.org/clanci/7.pdf> [Accessed 03 may 2013]
74. **Трајковски, В., (2007)**, *Физиологија са функционална анатомија*, Филозофски факултет - Скопје, Институт за дефектологија, pp.265.
75. **The brain from top to bottom blog (2012)**, “Broca’s area, Wernicke’s area, and other language-processing areas in the brain” **[blog]** Available at:

http://thebrain.mcgill.ca/flash/d/d_10/d_10_cr/d_10_cr_lan/d_10_cr_lan.html#1

[Accessed 29 August 2013]

76. **Turkeltaub, P. E., et al (2002)**, Meta-analysis of the functional neuroanatomy of single-word reading: method and validation. *Neuroimage* 16(3), 765-780. Center for the Study of Learning, Department of Neurology, and Department of Pediatrics, Georgetown University Medical Center, Washington, DC 20007, Available at: <http://biad02.uthscsa.edu/pubs/TurkeltaubNI02.pdf> [Accessed 04 September 2013]
77. **Yale, B., (2008)**, “What is reading comprehension?”, Available at: <http://www.k12reader.com/what-is-reading-comprehension> [Accessed 28 August 2013]
78. **Wilhelm, J.,** “Understanding reading comprehension”, Available at: <http://www.scholastic.com/teachers/article/understanding-reading-comprehension> [Accessed 28 August 2013]
79. **Wright, W.,D.,P., et al (2004)**, “*No Child Left Behind*”, Wrightslaw, Available at: <http://www.wrightslaw.com/nclb/4defs.reading.htm> [Accessed 9 July 2013]

Прилози

МАКЕДОНСКА АДАПТАЦИЈА

Содржина на текстот

T1 е текст од детското списание „Политика“ 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 висошина од 640 метри почна големото доживување за 320 ученици.

Но, општата радост беше кратка. Снегот до пладне се истопи, сепак овој единствен снежен ден им остана во сеќавање како најубав ден во распустот.