

**УНИВЕРЗИТЕТ "СВ. КИРИЛ И МЕТОДИЈ"**

**ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ - СКОПЈЕ**

**ИНСТИТУТ ЗА ДЕФЕКТОЛОГИЈА**

**М - Р БИЛЈАНА НАУМОВСКА**

**АНАЛИЗА НА ПРОЦЕСОТ НА ПИШУВАЊЕ КАЈ ДЕЦАТА СО  
ТЕШКОТИИ ВО ЧИТАЊЕТО И ПИШУВАЊЕТО**

**- ДОКТОРСКА ДИСЕРТАЦИЈА -**

**МЕНТОР:**

**ПРОФ. Д- Р ЈАЧОВА ЗОРА**

**СКОПЈЕ**

**2007**

## АБСТРАКТ

Говорот, а со тоа и читањето и пишувањето имаат важна импресивна улога и имаат големо значење во социјализацијата на човекот и во стекнувањето на знаења и проширување на погледот кон светот и животот. Современиот човек се повеќе зависи од пишаниот збор.

Утврдувајќи ја поразителната ситуација во однос на третманот на општествената заедница кон децата со потешкотии во читањето и пишувањето, а земајќи ја предвид значајната улога на родителите на овие деца во рамките на инклузивниот процес, се определив за реализација и истражување, со цел да го анализирам процесот на пишување и во исто време да ги лоцирам проблемите и предложам соодветни стратегии. Истражувањето е насочено кон пишаното изразување, бидејќи проблемите во експресијата на мислата низ пишаниот јазик, ако не се одстранат на време перзистираат не само до адолесценцијата, туку, се протегаат и во периодот на зрелоста.

Основната цел на ова истражување е да се утврдат и анализираат разликите во нивото на пишување, меѓу испитаниците кои се дијагностицирани како деца со тешкотии во читањето и пишувањето. Освен тоа анализирана е и поврзаноста на пишувањето со некои модалитети за кои сметаме дека се важни во реализацијата на процесот на пишување, како што се: читањето, јазичните способности и аудио-визуелните процеси.

Примерокот на испитаници го сочинуваат ученици од 2, 3 и 4 одделение од редовните основни училишта на подрачјето на град Битола. Издвоени се две групи на испитаници. Првата група ја сочинуваат испитаници со тешкотии во читањето и пишувањето- 60 испитаници, а втората група ја сочинуваат испитаници без тешкотии во читањето и пишувањето, кои со првата група се изедначени по број, пол и возраст ( +- 3 месеци).

Во истражувањето користени се следните инструменти: тест за проценка на графомоториката, тест за пишување по диктат, тест за проценка на писмениот состав, тродимензионален тест на читање, слушна дискриминација, памтење на ритамот, памтење на броеви, видно- моторна координација и можност за следење, видна дискриминација, видно памтење, испитување на речникот, слушна анализа и синтеза и повторување на реченици. Скоро на сите тестови успехот на децата со тешкотии во читањето и пишувањето е полош.

## ABSTRACT

Speech and with it reading and writing have an impressive role and great significance in man's socialization as well as in acquiring knowledge and expanding the view towards the world and life. The modern man increasingly depends on the written word.

Having realized the defeating situation regarding the treatment the society provides for children with impediments in reading and writing and considering the significant role that the parents of these children have in the frame of the inclusive process, I opted for realization and research in order to analyze the process of writing and at the same time to pinpoint the problems and suggest appropriate strategies. The research is directed towards the written expression, since the problems in expressing one's thought in writing, if not removed on time do not persist up to the period of adolescence only, but they tend to span to the period of maturity as well.

The main aim of this research is to determine and analyze the differences in the level of writing among the subjects diagnosed as children with impediments in reading and writing. Apart from this analysis has been made on the relation of writing with certain modalities which are considered to be important in realization of the process of writing such as: reading, language abilities and audio-visual processes.

The sample of subjects consists of pupils from second, third and fourth grade of the formal primary schools in the city of Bitola. Two groups of subjects have been distinguished. The first group consists of subjects with reading and writing impediments- 60 subjects and the second group consist of subjects without reading and writing impediments and they are equal in number, sex and age (+ - 3 months) with those in the first group.

During the research, the following instruments been used: graphomotoric evaluation test, dictation test, evaluation test on composition, three-dimensional reading test, listening discrimination, remembering the rhythm, remembering the numbers, visual and motor coordination and ability for following, visual discrimination, visual remembering, examining the vocabulary, listening analysis and synthesis and sentence repetition. In nearly all of these tests the children with reading and writing impediments have shown worse results.

## СОДРЖИНА

I. Вовед .....	1
1. Историски развој на писмото .....	3
1.1. Материјали за пишување .....	11
1.2. Прибор за пишување .....	15
1.3. Средства за пишување .....	16
2. Односот помеѓу јазикот и говорот .....	17
3. Читање .....	21
3.1. Дефиниции на читањето .....	21
3.2. Процесот на читање .....	26
3.3. Нивоа на читање .....	35
3.4. Теории на читањето .....	36
3.5. Аспекти на процесот на читање .....	39
3.6. Видови на читање .....	43
4. Говорна кинестезија .....	47
4.1. Физиологија на говорната кинестезија .....	47
4.2. Психолошки аспекти на говорната кинестезија .....	50
4.3. Невролошки аспекти на говорната кинестезија .....	55
4.4. Фонациско- кинестетски аспект на говорот .....	58
5. Дислексии .....	60
5.1. Дефинирање на дислексијата .....	60
5.2. Видови на дислексија .....	63
6. Пишување .....	68
6.1. Релации помеѓу говорниот и пишаниот јазик .....	68
6.2. Структурални модели на релацијата помеѓу пишаниот и говорниот јазик .....	71
6.3. Генетски модел на оралниот и пишаниот јазик .....	72
6.4. Невролошки аспекти на говорниот и пишаниот јазик .....	74
6.5. Обележја на јазичните манифестации .....	79
7. Природа на стекнување на пишаниот јазик .....	82
7.1. Развојни модели на природата на стекнување на пишаниот Јазик .....	82

7.2 Организација на пишувањето .....	87
8. Тешкотии во пишувањето .....	100
8.1. Проблем на дефинирањето на тешкотиите во пишувањето ....	100
8.2. Манифестација на пореметувањето во процесот на пишување .....	103
8.3. Типологија на пореметувањето во процесот на пишување .....	113
II. Истражувачки дел .....	123
1. Предмет на истражувањето .....	123
2. Цели на истражувањето .....	123
3. Задачи на истражувањето .....	124
4. Хипотези .....	125
5. Примерок на варијабли .....	127
6. Примерок на испитаници .....	128
7. Услови на истражување .....	129
8. Мерни инструменти .....	129
8.1. Проценка на вештината на пишување .....	129
8.2. Проценка на вештината на читање .....	132
8.3. Проценка на аудитивното и визуелното функционирање .....	132
8.4. Проценка на јазичните способности .....	134
III. Статистичка обработка .....	137
IV. Резултати на истражувањето и дискусија .....	138
V. Заклучок .....	244
1. Верификација на хипотезите .....	247
VI. Предлог мерки .....	256
VII. Литература .....	259
VIII. Прилози .....	271

## I. ВОВЕД

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

Говорот е својствен само на човекот, неопходен за потребите на општење. На говорникот, соопштението кое го изнесува му е познато. Неговата работа се состои единствено во тоа, на својот соговорник да му ги пренесе на што поразбирлив начин своите мисли, желби, чувства. Тој, кој го прима соопштението е во потешка ситуација. Тој мора да ја препознае конкретната вредност на секој збор.

Говорната комуникација се остварува преку говорникот и оној кој го прима говорот. Информацијата која потекнува од говорникот се формулира во говорниот центар, оттаму се упатува кон периферните органи кои треба да произведат сигнали. Периферните органи се говорни органи во усното соопштување или рацете во пишаното изразување, кинетичкиот говор или дактилологијата. Говорникот истовремено учествува и во перцепцијата, во однос на сигналите кои што тој ги произвел при што, тој го контролира својот говор со сетилото за слух, а своето пишување, кинетичкиот говор и дактилологијата со сетилото за вид.

Информацијата преку сигнали се доставува до соговорникот. Сигналите можат да бидат: гласови, букви, морзеови знаци, тактилни или оптички прифатени облици. Соговорникот ги прима сигналите преку своите периферни органи (со сетилата за слух, вид или допир). Сигналите се претвораат во дразби на сензорните нерви и му се доставуваат на централниот орган. Од квалитетот на говорното обликување зависи дали соопштението ќе успее или не.

Знаењето на јазикот на говорникот мора, барем делумно, да се совпаѓа со знаењето на јазикот на неговиот соговорник, за да може информацијата да се

разбере. Доколку фондот на знаење на (оној кој зборува) говорникот и оној на кој го прима говорот не се совпаѓаат, информацијата не може да се разбере. Неопходно е прилагодување на говорникот кон слушателот или слушателот кон говорникот. Нивното внимание се концентрира на она што претставува заедничко јадро во говорот, кој им го овозможува разбирањето.

Значи, можеме да заклучиме дека говорот претставува активност со чија помош се остварува комуникацијата преку јазикот меѓу говорникот и соговорникот. Говорот се реализира на субјективна основа, а јазикот претставува општествена творба која треба да се совлада за да може да се претвори во говор.

Говорот, а со тоа и читањето и пишувањето, имаат важна импресивна улога и имаат големо значење во социјализацијата на човекот и во стекнувањето на знаења и проширување на погледот кон светот и животот.

Пишаниот говор, како и говорењето е начин на изразување на мислите.

Современиот човек се повеќе зависи од пишаниот збор. Тој секој ден добива изобилство информации по пат на текст, кои го упатуваат како треба нешто во животот да се примени, користи, избегне и слично.

Оттаму по говорот, како најважна појава во културната историја на човештвото се смета писмото. Тоа му овозможило на човекот да ги сочува своите мисли и идеи од заборавот, да го забележи искуството на поединците и генерациите.

Во литературата, често ќе најдеме дека пишувањето е експресија на јазикот со видливи знаци, но постојат многу семиотски состави кои можат да бидат користени во комуникацијата, и вистинското пишување се разликува од нив по тоа што осигурува графичко бележење на лексичките, граматичките и синтаксичките обележја на јазикот. Пишувањето е посестран и поспецифичен акт од било кои други семиотички состави, дури и тогаш кога другите состави функционираат поделотворно во специфичниот контекст. Составите со кои се пренесуваат пораките, користат слики и конвенционални знакови, па можат да

пренесуваат и многу сложени пораки. Заради тоа, читателот може да декодира на различни начини, бидејќи таквите состави ги бележат пораките, но, не ја фиксираат лингвистичката експресија. Пишаниот текст ќе биде подеднакво интерпретиран од сите кои имаат знаење на јазикот и го познаваат составот во кого тој текст е забележан. Пишаниот состав може да го репрезентира јазикот на лексичко ниво со знаци за зборови (логографско пишување како кај Кинезите) или на фонетско ниво со силабички или алфабетски знаци. Во праксата има доста мешани системи, така што фонетски елементи наоѓаме во логографските писма (пр. Кинезите) но и знаци за зборови кај чистите алфабетски системи (пр. броеви).

## 1. ИСТОРИСКИ РАЗВОЈ НА ПИСМОТО

За настанокот на писмото и ширењето на писмото многу се расправало и се уште се расправа.

Пишувањето во однос на говорот е млада човечка активност. Способностите за пишување и читање претставуваат продукт, во прв ред, на комуницирањето на културите. Пишувањето, не само што овозможува трајност на човечките мисли, туку исто така и сложеност и цел на човечката експресија која без него изгледа сиромашно. Првата голема експлозија на знаења во Египет, како и во земјите на Блискиот Исток, Индија, Кина, Грција, во најголем дел му припаѓа на откривањето и развојот на пишувањето.

Под терминот пишување се кријат многу значења. Во најширок смисол и микрографските цртежи на најстарите култури може да претставуваат некој вид на писмо.

Како што од самиот почеток во човекот постои тенденција да се изразува со гласот, исто така е присутна и тенденцијата графички да ги прикаже т.е. изрази своите внатрешни состојби, своите чувства, знаења...Дека тоа е така, сведочат и разните цртежи на карпите уште од камено време.

Размислувајќи за потеклото на писмото, многу е тешко да се каже од кога тоа датира. На ова прашање тешко може со точност да се одговори, бидејќи, како и повеќето културни феномени, патот од појавата на првото па се до денешното современо писмо, бил мошне долг, сложен и тежок и минувал низ повеќе фази на развојот на човековата мисла и пракса. ( Д. Петровски 1998, 8).

Цртежите и резбариите на различни материјали за пишување, кои датираат уште од младото камено време, може да се наречат ембрионално писмо. Таквите цртежи не настанале само со цел за разбирање и комуникација, туку имале и магичен карактер и не претставувале составно свесно пишување, со оглед на тоа што пишувањето е свесна активност, а втемелувањето на ракописот (клинестото писмо, кинеското писмо или келтските хиероглифи) подразбираат степен на свест за јазикот.

Човекот своите мисли ги изразува со цртежи. Таквите цртежи низ времето станувале се поформални и поапстрактни (Diringer, 1962& Gelb, 1963, 28 ).

Културната историја на човештвото започнува со појавата на сликовното-пиктографското писмо. Појавата на ова писмо во науката се објаснува со вроденото чувство кај луѓето, како и кај многу други животни (мајмуноот, папагалот и сл.) за имитирање. Еден од облиците на таквиот човечки нагон, секако, довел до појава на првото сликовно писмо, на начин што тој ја поттикнал човековата потреба за ликовно прикажување. Ова писмо, кое се состои од слики или знаци, т.н. пиктограми, често се нарекува и "приказна во слики", бидејќи секоја слика или знак прикажува, или означува цела една мисла или реченица. Сливовно писмо и денес употребуваат Индијанците од Северна Америка и Ескимите, како и некои примитивни племиња во Централна Африка. Сличен начин на изразување наоѓаме и во детскиот период на развој на писмото. Тоа е изразување на мисли, но не е право писмо.

Првите зачетоци на вистинското писмо ги наоѓаме во лулките на културите, во долините на реките, што е и за очекување, бидејќи таму, животот давал повеќе од борбата за гол опстанок.

Некако, во исто време, две култури го откриле писмото, Сумераните и старите Египјани. Според Урук записите кај Сумераните тоа се случило околу 3.300 г.пред н.е. (Hagege, 1988, 16), а кај Египјаните 200 год. подоцна или во 3.100 г.пред н.е. Но сепак, најраширено е сфаќањето дека најстаро писмо е сумеранското, кое датира од 3.500 г.пред н.е. и кое се уште не е до крај декодирано (Diringer, 1962, 28 ).

Во самиот почеток на историјата на јазикот, се се потпираше на пиктографските симболи кои го репрезентирале мислењето (во тоа време Сумераните употребувале околу 2.000 пиктограми), но потоа, со се поголемата фонетизација на писмото, тој број постепено се намалувал, така што во второто илјадалетие останале се на се 500-600 знакови, а подоцна некои симболи репрезентирале поединечни гласови. Предизвикувајќи зголемување на стилизацијата, секоја сличност со објектите набрзо е прекината. Оваа историска форма и покрај нејзината архаичност присутна е и ден денес во современото општество ( туристичките водичи, сообраќајните знаци, разните упатства и др.)

Преобликувањето на писмото и "еволуцијата на морфологијата на знаците" донесе и материјал и начина на пишување. Кај Сумераните свеќата и влажната глина обликувани во плочки, биле главен материјал врз кого се пишувало со помош на инструментот за пишување "каламус" направен од трска, со глава од клин.

Точно тоа, довело до познатото клинесто писмо околу 3.500 г.пред н.е. Таа техника користела две класични нивоа: пиктограми (едноставна репрезентација на објектот) и идеограми (шеми на идеи, знаци кои одговараат на зборовите во речениците).

Египетското писмо се појавува нешто подоцна од сумеранското. Тоа било сликовно писмо, но многу рано преминало во идеографска фаза, а почнало да ги воведува и фонограмите (24 знаци).

Разликуваме 3 типа на египетско писмо:

- а) хиероглифи, потполно сликовно писмо кое се слика или се клеса,
- б) хиератско писмо, со кое се служеле во најголем дел свештениците
- в) демотско писмо, писмо на деловниот свет.

Некои битни разлики меѓу тие писма нема, бидејќи тие се разликуваат само во обликот, исто како печатните и ракописните букви.

Ако пиктографијата претставува прв степен во развојот на писмото, тогаш вториот степен е идеографијата. Цртежот станал премногу сложен, бидејќи не само што секој можел да го објаснува на свој начин, туку одземал и многу време. Заради тоа започнува процес на поедноставување на сликите, така што сега наместо да се цртаат предмети во детали, се цртаат само некои препознатливи делови или само контурите на некој предмет. Новите знаци не се повеќе слики на цели приказни, туку се знаци на одредени поими, па затоа ова писмо се нарекува уште и појмовно писмо. Ова писмо, впрочем како и претходното, може да го читаат без потешкотии и луѓе кои зборуваат на различни јазици, меѓутоа секој го чита на свој начин. Затоа се смета дека сликовното и појмовното писмо се интернационални.

Бидејќи со идеограмите не можело да се означи се, се доаѓа до оној голем чекор во напредокот. Почнува да се бара можност со некои знаци да се означи гласовната група, или цел збор, слог или глас.

Кај идеографското писмо, заради се поголемото поедноставување на пиктограмите и нивното се потесно потпирање на лексичките единици на говорот јакне нивната симболичка и метафоричка вредност. Покрај работите или акциите сликите ги обележуваат и други сродни работи или поими. На тој начин првобитната споредба меѓу знакот- симболот и говорните зборови како носители се намалува и доаѓа до се поголемо единство на фонетскиот облик и значењето. Писмото постепено преминува во третата фаза односно се доаѓа до постепено претворање на идеограмот во т.н. фонограм.

Фонограмите всушност, означуваат определени зборови, слогови или гласови, а во зависност од тоа што означуваат се делат на:

- а) вербални фонограми- знаци за цел збор
- б) силабични фонограми- знаци за поедини слогови и
- в) алфabetски фонограми- знаци за поединечни гласови

Всушност, алфabetските фонограми го претставуваат најсовремениот облик на писмото, какво што е нашето, алфabetското писмо.

Развитокот на писмата, во светот, сигурно како резултат на низа фактори, не се одвивал подеднакво, на сите територии и кај сите народи. Сепак, помалку или повеќе, во развојот на писмото и културната историја воопшто, кај многу народи во светот, огромна улога одиграле неколку писма, од кои, потоа се развиле и многу други а тоа се:

1. Сливковното писмо
2. Кинеското писмо
3. Клинеското писмо
4. Египетското писмо
5. Критското писмо

**СЛИКОВНОТО** писмо претставува прва скала во развојот. Со сликовно писмо се узразувале најстарите индијански племиња меѓу кои Ацтеките, Маите, како и Ирокезите и Хуроните од Северна Америка. Сливковното писмо на Маите и Ацтеките е едно од најсовершените сликовни писма, кое се уште не е дешифрирано. Овој тип на писмо обично нема некои изградени општо прифатени состави, и може да се тумачи на разни начини.

**КИНЕСКОТО** писмо е едно од најстарите писма кое во почетокот било пиктографско, а потоа идеиграфско, со внесување на некои фонограми. Составот на кинеското писмо е во редување на колони од горе надолу, од десно на лево на идеографските знаци за поедини поими. Но заради сложеноста на ова писмо (еден образован човек треба да знае некаде од 5.000 до 8.000 знаци, а за литературни и научни потреби треба да се познаваат од 12.000 до 15.000 знаци) некаде околу 1918 година имало обиди за поедноставување на кинеското писмо со

негово сведување на 40 знаци, а тоа е најфикасно направено во 1950 година кога и во Кина се вовеле латиницата.

Од кинеското писмо се развило јапонското и некои други писма на Далечниот Исток. Значајно е што Јапонците кои го прифатиле кинеското писмо, многуте кинески знаци ги преработиле во слоговно писмо со само 48 знаци, со кои тие можат да ги пишуваат сите зборови.

КЛИНЕСТОТО писмо е едно од најстарите, меѓутоа и едно од најважните писма во Стариот век, кое настанало околу 3.900 година пред нашата ера. Тоа се развивало во Азија во долините на реките Тигар и Еуфрат, од старото сликовно писмо на Сумерците и Акадијците, жители на Вавилонија. Ова писмо всушност е и првото интернационално писмо со кое се служеле 15 народи. Ова писмо науката обично го дели на три видови и тоа:

- а) Месопотамиско, со околу 560 знаци
- б) Еламско, кое всушност е силабичко и
- в) Староперсиско, кое е половина силабичко половина фонетско и има 41 знак.

ЕГИПЕТСКОТО писмо е релативно помладо од Вавилонското. Него го нарекуваат уште и хиероглифско писмо, што е погрешно, бидејќи тоа е само една од неговите развојни фази. За разлика од Кинзите, Египјаните биле многу практични и во својот состав никогаш немале повеќе од 3.000 знаци. Со текот на времето низ долготраен процес, заради неекомичноста на претходното писмо, се преминало на означување на гласовите. Во употреба се воведени 24 знаци за консонантите. Тоа биле слики на карактеристични предмети или животни чии имиња почнуваат со тие гласови и кои лесно се цртаат. Ваквиот склоп често доведувал до заблуди, бидејќи содржел цел низ на потребни и непотребни значења. Тие потешкотии се обиделе да ги отстранат со воведување на посебни знакови т.н. одредници кои поблиску ја означувале групата на поими во кои треба да се стави зборот. Понатаму следувало графичко поедноставување на знаците па некаде во 17 век пред н.е. настанало хиератското писмо, а со негово поедноставување во 6 век пред н.е. и демотското писмо

**КРИТСКОТО** писмо како многу специфично писмо почнало да се развива во едно културно жариште во водите на Средоземното море, на островот Крит. Најстарите писмени споменици датираат од 2.500-1.500 год.пред н.е. Критското писмо било преземено од страна на Феничаните, кои него го претвориле во фонетско писмо, а патувајќи и тргувајќи со оддалечените народи, го пренеле најпрво на Грците, а преку нив и на сите останати културни народи на Балканот и Европа.

Многу модерни состави на пишувањето се алфабетските, што значи дека користат различни букви или групи на букви за репрезентирање на гласовите во говорниот јазик. На Сумераните главно им се припишува заслуга за развојот на пишаната комуникација, од степенот на слика и симбол, до алфабетска форма. Но, за нашето писмо, денес, треба да им се заблагодариме на старите народи Египќани, Семити и Грци. Грците писмото го презеле од Феничаните и го усовршиле, додавајќи и знаци за вокалите (Ellis, 1984, 5). Грчкиот алфабет или абецеда претставуваат "психолошка и епистемолшка" револуција за западната култура, напишал Havelock (1974, 1986, 6), па со оглед на тоа во продолжение концизно ќе укажеме и на преостанатите често споменувани, и за нас значајни состави на пишувањето.

**ФЕНИЧКОТО ПИСМО.** Феничаните, мал трговски народ, на кои географската положба им одредила да бидат раскрсница на високите култури, развиле тип на писмо многу попрактично од било кое до сега споменато. Тоа е алфабетот, со графички многу едноставни знаци за пишување на поедини гласови. Тоа писмо имало само 22 гласа за консонантите. Феничаните, како и останатите Семити, не пишувале вокали. Меѓутоа, треба да се истакне дека Феничаните не се првите кои го створиле фонетското писмо. Пред нив го употребувале Угариќаните, а било познато и на Синај. Заслуга на Феничаните е во создавањето на поедноставен алфабет и за негово ширење по Средоземието.

**ГРЧКОТО ПИСМО.** Меѓу древните народи, кои уште пред нашата ера имале своја развиена култура се вбројува и грчкиот народ. Грците први го прифатиле фонетското писмо на Феничаните, а потоа го пренесле и на некои други народи.

Во почетокот грчкото писмо не било единствено, туку го имало во повеќе варијанти кои обично се групираат во две групи:

1. Источно грчко (Јонско)
2. Западно грчко (Халкидишко)

Грчкото писмо, исто како и Феникијското, имало само 22 букви и во почетокот немало знаци за самогласките. Но, подоцна, што впрочем се смета за генијално откритие на Грците е пронаоѓањето на знаци и за самогласките. Тоа значело создавање на првата совршена финетска азбука, во која секој глас се бележел со некој знак.

Во почетокот Грците пишувале само со големи букви- "УНЦИЈАЛНО ПИСМО". Но потребата за побрзо пишување довела до неправилно пишување или поедноставување на буквите, кои, како такви се нарекуваат курзивни, а писмото "КУРЗИВНО ПИСМО"

Грчкото писмо е мошне значајно за словенските народи, бидејќи тоа било основа за развојот на словенските писма како што се : глаголицата од курзивното писмо и кирилицата од унцијалното писмо.

**ЛАТИНСКО ПИСМО-** Латиница. Латинското писмо или латиницата потекнува од грчкото писмо, но со точност не може да се каже кога настанало и дали настанало директно од грчкото или од него преку некое друго писмо. Она што е сигурно утврдено е тоа дека тоа настанало после 7 век пред н.е.

Латинското писмо главно не се менувало во однос на редот и бројот на буквите. Единствено во текот на историјата, некои народи, на буквите кои постоеле во латинската азбука им додавале нови знаци и така го прилагодувале ова писмо на својот јазик и на своите потреби.

До појавата на печатените книги, латинското писмо се пишувало со рака, па така во текот на различните временски периоди, тоа го менувало својот облик,

односно обликот на своите букви, кои палеографијата, како наука за старите писма ги дели во неколку групи:

1. Латинско писмо од времето на римската држава;
2. Латински национални писма од раниот Среден Век;
3. Каролина;
4. Готско писмо;
5. Хуманистичко писмо

**СЛОВЕНСКО ПИСМО.** Словенските народи кон крајот на 9 и почетокот на 10 век, ги добиваат своите посебни народни писма: глаголицата и кирилицата. И двете писма настанале од грчкото писмо и тоа глаголицата со стилизација на грчките курзиви, а кирилицата од грчките унцијали. Како составувач на глаголицата се јавува Св. Кирил кој го употребувал ова писмо за свој превод на црквените книги на старословенски јазик. Меѓу оние кои пак ја создале кирилицата се споменуваат ученикот на Св. Кирил, епископот Климент, неговиот ученик Презвитер Константин, па дури и бугарскиот цар Симеон Велики.

Со глаголицата најчесто се пишувало во Хрватска и Далмација и тоа со т.н. аглеста глаголица.

Глаголицата како писмо од 9 век наваму била истисната од кирилицата, која многу брзо се проширила за што сведочи податокот што сеуште неа како народно писмо ја употребуваат седум словенски народи (Петровски, 1998, 9-20).

## 1.1. МАТЕРИЈАЛИ ЗА ПИШУВАЊЕ

Луѓето додека ја граделе својата писменост морале да се судираат, а воедно и да ги решаваат и проблемите кои се однесувале на материјалите на кои требало да пишуваат. Секако дека тоа зависело од степенот на развојот на нивната културна историја, односно колку што таа била на повисоко ниво, толку потребите на луѓето за пишување биле поголеми, а проблемите со материјалот на кој требало да пишуваат станувал поактуелен.

Во периодот кога писменоста била привилегија само на определена група луѓе: врачевите, свештениците, племенските главатари, немало проблеми со материјалите за пишување. Природата била дарежлива и во неа често можеле да се најдат разновидни предмети за пишување. Но, кога писменоста станала помасовна тогаш се јавила итна потреба од изнаоѓање на што посоодветни, попрактични и поевтини материјали на кои ќе се пишува. Значењето на материјалот за пишување може да се согледа и од научно утврдениот факт дека расположивата количина и квалитетот на материјалот за пишување во голема мера влијаеле на развојот не само на самата писменост, туку и на книгата воопшто.

Најстарите записи на разновидните стари цивилизации, пишувани се на разни предмети кои се наоѓале во природата. Обично овие материјали се делат на три основни групи и тоа:

- 1.Тврди
- 2.Меки
- 3.Полумеки

**КОСКИ.** Во тврдите материјали за пишување на прво место доаѓаат коските од разни животни, рогови, оклопи од желки, школки, заби од поголеми животни и сл. Овие материјали биле користени најмногу во примитивните општества. Коските како средство за пишување се користат и денес од некои ескимски племиња.

**КАМЕН.** Во периодот од пред околу 30.000 години останале многу траги од т.н.пиктографско писмо, односно слики исцртани по камените ѕидови на нивните живеалишта- пештерите. Освен тоа се среќаваат и на многу подвижни камени плочи или камени столбови. Ова сведочи дека каменот како средство за пишување се користел уште од најстарите времиња. Врз каменот се цртало со земјени бои, а подоцна и со длабење. Каменот како материјал за пишување се задржал и денес.

**ГЛИНА.** Бидејќи, коските и каменот се доста тврди и заради тоа и самото пишување е отежнато, луѓето почнале да трагаат по материјал на кој ќе

пишуваат со помалку труд а ќе биде и полесен за пренесување. Така некаде пред 5.000 до 6.000 години, во Вавилонија и на островот Крит дошле на идеја да прават плочки од мека глина. На таквите плочки се пишувало многу лесно, а таквите плочки прво ги сушеле на сонце, а потоа ги печеле во специјални печки.

**ВОСОК.** Сличен материјал како што била глината правеле и старите Грци и Римјани, само што тие употребувале восок кого го преливале преку дрвени плочки. Бидејќи восокот брзо се лади и се стврднува, тој станува идеална површина за пишување со некој тврд предмет. Најчесто тоа се правело со помош на некое средство за пишување изработено од метал, кое, доколку се загрее, уште подобро навлегува во восокот и го олеснува пишувањето. Во историјата се познати случаи на поврзување на повеќе вакви восочни плочки, така што тие да можат да се отвораат како книга, а се нарекувале кодекси.

**ДРВО.** Многу често како материјал за пишување се користело дрвото и некои негови делови. Најчесто тоа биле листовите, особено палмините или маслиновите листови. Многу народи и ден денес како средство за пишување користеле и се уште користат штички или плочки направени од дрво.

**МЕТАЛ.** Од повеќето видови метали, пронајдоците сведочат дека најупотребувани како основа за пишување биле: олово, бронза, железо, сребро и злато. Овие метални плочки за пишување биле слични на дрвените.

**ПЛАТНО.** Многу древни народи како средство за пишување го користеле платното. Познато е дека Кинезите и денес во некои свечени прилики пишуваат на свила. Меѓу текстилот што се користел како материјал за пишување најупотребувани биле лененото и конопното платно.

Важно е да се напомене дека сите овие материјали кои биле користени за пишување многу лесно можеле да се најдат во природата и без некоја голема обработка да се користат. Но, сепак луѓето се наоѓале пред значаен проблем бидејќи сите овие материјали за пишување тешко можеле да се наоѓаат во секој период од годината, а освен тоа на ваквите материјали било тешко да се сместат поголеми текстови, како што се на пр. подоцнежните книги. Затоа тие

продолжиле со потрагата по што посовршени материјали за пишување, па како резултат на тоа се пронајдени: пергаментот, папирусот и хартијата.

**ПАПИРУС.** Во потрага по подобар материјал за пишување пронајден е папирусот. Тоа е еден вид растение (трска) кое растело по течението на Нил. Папирусот бил употребуван во Египет од најстари времиња, а подоцна бил пренесен и во Грција, Рим а оттаму и во останатите делови на Европа. На папирусот се пишувало само од едната страна и тоа во вертикални колони.

**ПЕРГАМЕНТ.** Друг значаен чекор во настојувањето да се пронајде нов материјал за пишување било пронаоѓањето на пергаментот. Пергаментот се добивал со преработка на кожи од животни и врз него можело да се пишува и од двете страни. Бидејќи пергаментот се покажал како подобар материјал за пишување од папирусот пред се заради тоа што не се кршел а освен тоа и подобро се редел, па за кратко време почнал да се употребува во сите државни канцеларии и научни работилници во цела Европа. За рамно пишување врз пергаментот се повлекувале линии а на нив се пишувало со тушеви или мастило и тоа со каламуси (перце направено од трска) или пердув од птица.

**ХАРТИЈА.** Во првиот век пред нашата ера, на кинескиот престол се наоѓал некој силен, но мошне суров цар кој предизвикал револт против себе и против својата политика од страна на кинеските културни, образовни и научни работници. За да им се одмазди царот им наредил на своите војници да соберат се што било напишано, сите книги од кинеската мошне богата литература и да ги изгорат.

Чувствувајќи ја несреќата што ја снашла кинеската култура, писателите презеле чекори за обновување на уништеното богатство, настојувајќи по секавање да ги обноват уништените дела. Пишувањето било на свилен материјал, но тоа било мошне скапо и затоа се барал начин за поевтин и попогоден материјал за пишување. Цај Лун (директор на царската фабрика за оружје и министер за земјоделство) дошол на идеја, во камена мелница да сомеле кора од дрво, прачки од коноп, стари крпи, стари рибарски мрежи, па од таа каша, со помош на вар и вода, да направи смеса што ја ставал врз сито од тенки бамбусови

прачки и свилени конци, да се исцеди. Така добиените сурови листови од хартија, Цај Лун ги премачкувал со некое лепило за да бидат поцврсти, ги пресувал во големи дрвени преси и на крај ги мазнел со слонова коска. Овој пронајдок од страна на Кинезите бил љубоморно чуван цели 5.века. Подоцна таа тајна први ја дознале Кореанците, а потоа била пренесена и во Јапонија. Потоа Арапите ја дознале тајната од заробени Кинези, а во Европа најстарата работилница за хартија ја наоѓаме во 1150 год. во малото шпанско градче Јатива. По 100. год. производството на хартија било забележано и во Италија, а најсилен развој на производството на хартија се среќава во 17.век во Англија што овозможи добивање поевтина хартија во поголеми количини, а тоа допринесе за побрз културен развој и напредок. Во 1848. г. започнало производството на чисто дрвена хартија, која се користи и денес (Петровски, 1998, 21- 31).

## 1.2. ПРИБОР ЗА ПИШУВАЊЕ

Приборот за пишување односно инструментите со чија помош се пишувало, постојано се менувал и се приспособувал кон материјалите кои биле користени за пишување. Во развојот на техниките на пишување, познати се две и тоа:

- врежување на знаците на површината и
- нанесување на знаците на површината (боење).

Познати се повеќе видови прибори за пишување меѓу кои се следните:

1. Длета и шилци кои се користеле како прибор за пишување врз каменот;
2. Стилуси - долгунести стапчиња, изработени најчесто од метал или коска, на крајот зашилени. Тие служеле за пишување врз глинени, восочни или оловни плочи;
3. Како прибор за пишување и цртање со разни бои врз папирусот, пергаментот, ткаенините, хартијата и сл. се користеле:

- Кистови или четкички
- Каламуси т.е.цевчиња од трска на крајот косо засечени
- Пердуви, се употребувале откако добро ќе се исчистеле од мрснотиите, а потоа на врвот малку ќе се засечеле косо исто како кај каламусот.
- Метални перца. Ги правале од челичните сказалки на џебните часовници. А налив перото е пронајдено подоцна и тоа во Америка ( Петровски, 1998, 32).

### 1.3. СРЕДСТВА ЗА ПИШУВАЊЕ

Како средства за пишување во минатото и денес се употребуваат посебно обоени течности т.н. мастила, тушеви и сл. Мастилото во почетокот било во тврда состојба и се изработувало од дрвен јаглен во прав, некој вид на лак и материја за сврзување. Ваквата смеса писарот обично ја носел со себе во тврда состојба во вид на стапче, а кога требало да пишува ќе истружел дел од таа материја во водата, во која таа се растворала и се добивало мастило.

Освен со мастило и со туш старите народи пишувале и со разни бои, но најчесто со црвената и тоа во разни варијанти, потоа со сина, жолта и зелена.

- Кредата и некои други меки обоени материи (дрвени бои и пастели), како средства за пишување се користени уште од најстари времиња.

- Моливот како средство за пишување, кое денес е најраспространето, воведен е во употреба нешто подоцна околу 1790.г. кога францускиот сликар Николас Конте за прв пат конструирал молив, во чија средина ставил печена смеса од графитен прав и глина. На таков принцип се произведуваат и денешните моливи.

Машината за пишување била применета во практиката во 1867. г., а први ја конструирале Американците ( Петровски, 1998, 34-35).

## 2. ОДНОСОТ ПОМЕЃУ ЈАЗИКОТ И ГОВОРОТ

Човекот го стекнува и учи јазикот во текот на целиот живот. Го учи и го стекнува во оној облик во кого го создале многу генерации на неговите предци и истовремено, и сам го обогатува и го развива. Бугарски (1972, 23) укажува: "Во апстрактна смисла човечкиот јазик е еден и неделив а дури во конкретните поединечни манифестации тој се појавува разврстен и разложен. Еднаш материјализиран овој општо човечки атрибут се манифестира во фино изнијансиран спектар на просторни и временски варијации при што степенот на апстракција и понатаму се смалува одејќи од поединечните јазички преку нивните дијалекти како географски и општествени типови на говорот до идиолектите-говорниот репертоар на поединецот. Се разбира, дури и говорот на секој поединец типично варира од една прилика до друга, од еден животен период до друг манифестирајќи се во разни стилови, но промените на овој најконкретен план се од занемарлива природа за најголем број на истражувања."

Современата наука за јазикот ја дели јазичната дејност на јазик и говор. Разликувањето на јазик и говор прв го вовел Фердинанд Де Сосир (1977, 34). Тој во своите лингвистички предавања вршел поделба на јазик (*langue*) и говор (*parole*) внатре во јазичната дејност (*language*). Скоро цела современа лингвистика се засновува на оваа поделба. Под јазик се смета апстрактниот систем на знакови кој поседува некои специфични својства и кој во човечките заедници се употребува за интерперсонална комуникација, додека говорот е конкретна реализација на тој систем, т.е. самата комуникација. Говорот е физиолошка функција. Варирајќи и развивајќи се според секој поединец, тој е една од вишите функции на нервниот систем нераздвојно врзан за процесот на мислење. Павлов (1948, 53) укажува дека зборот е производ на потребата за комуникација меѓу луѓето.

Виготски (1977, 15) укажува дека зборот никогаш не се однесува на еден посебен предмет, туку на група и цела категорија предмети и секој збор претставува скриено воопштување, посебен вербален мисловен чин која ја одразува стварноста многу поинаку отколку што ја одразуваат непосредните сетила и запазувања. "Зборот без значење не е збор... На тој начин разбирањето

необходно претставува воопштување и развој на значењето на зборот, т.е. развојот на разбирањето овозможува воопштување" (Виготски 1977, 15). Како што вели Толстој, скоро никогаш не е неразбирлив самиот збор, туку поимот кој се изразува со зборот. Зборот скоро секогаш е готов кога е готов поимот. Затоа има доволно причини значењето на зборовите да не се проучува само како единство на мислењето и говорот туку како единство на воопштувањето и разбирањето, комуникацијата и мислењето (Виготски,1977,15).

"За животните реалноста се сигнализира скоро секогаш исклучиво преку дразбите и нивните траги во големите хемисфери кои постојано пристигнуваат во специјалните клетки на видните, слушните и другите рецептори на организмот. Тоа е она што и ние го носиме во себе како впечатоци, чувства и представи за надворешната средина која не опкружува како општа, природна...Тоа е првиот сигнален систем на реалноста, кој станал сигнал на првите сигнали"-вели Павлов.

Според тврдењата на Павлов, впечатоците кои се примаат од надворешниот свет се сигнали од прв степен- стварност, а зборот е дразба која оди директно во кората на мозокот и претставува, сам по себе, симбол (апстракција) и воопштување, што прави нашето мислење да биде на повисок степен. Тоа е второстепен сигнал, или, како што вели Павлов, сигнал на сигналите. Човекот стекнува сознанија за надворешниот свет, така што првиот сигнален систем ја одразува објективната стварност во сетилен облик, а вториот сигнален систем непосредната стварност ја воопштува во говорна форма.

Човекот има способност тие впечатоци да ги обработува и добар дел од нив да ги користи активно во животот. Животните исто така можат да го научат значењето на некој сигнал, но тие не се во состојба да ги усвојат таквите сигнали кои го претставуваат вториот сигнален систем кој е специфично човечки. За да може говорот да се развие потребни се развиени асоцијативни и интегративни подрачја во кората на големиот мозок. Такви нервни структури има само човекот и со тоа му е овозможено да го развие говорот. Тој говорот го развива со учење. Фурлан (1963, 9)го наведува Вундт кој смета дека функција на јазикот е да ги изрази психичките процеси, како што се идеите, чувствата и емоциите. Во истата книга според Delaguna, говорникот е посредник преку кого се остварува

човечката соработка, а и според Devei суштина на говорот е воспоставување на соработка во општеството со повеќе партнери, во општеството во кое активноста на секој член е одредена и модифицирана според неговата улога. Pillsbury & Meader 1928 година ( според Wilson & Hall, 1972, 39) наспроти Вундт, сметаат дека сообраќајот меѓу луѓето е најважната функција на говорот. Фурлан (1963, 18) вели дека во денешно време преовладуваат сфаќањата за говорот како средство за комуникација. "Говорното однесување, говорната активност, за разлика од останатите активности влијае на средината само со посредство на другите луѓе. За тоа посредство да биде можно важно е произведените звуци да имаат некое значење за оној кој ги слуша, т.е. тој некој мора да разбере што му било речено" (Фурлан, 1963, 18).

Многу лингвисти по Де Сосир, структуралистички ја проучувале јазичката дејност. Кон таквиот пристап кон јазикот значително допринела кибернетиката која го обогатила сознанието за јазичниот феномен. Посебно треба да се напомене истакнатиот лингвист Роман Јакобсон кој ја воспоставил аналогијата помеѓу кибернетските термини "код" и "порака" од една страна, и лингвистичките поими "јазик" и "говор" од друга страна, бидејќи "код" е систем на знаци за комуникација со чија помош некоја порака се остварува.

Иако во теоријата се дели јазикот од говорот, сепак јазикот и говорот меѓусебно се поврзани и мораат да се разгледуваат внатре во јазичната дејност. Шкиљан (1978, 11) истакнува дека говорот без јазикот е "непрепознатлив", а јазикот без говорот е "недофатлив" и дека еден на друг се теза и антитеза, а нивната синтеза е човечкото комуницирање.

Значајно влијание врз теоријата на развојот на говорот има и америчкиот лингвист Ноам Чомски (1972, 28). Тој укажува дека говорот е посебно сложен систем на структури и дека синтаксичката компонента е основа на целиот систем. Бихевиористичкото сведување на говорното однесување на Ес-Ер единици и објаснувањето за усвојувањето на јазикот со принципите на теоријата на учење, Чомски го смета за неодржливо. Тој тргнува од тврдењето дека постојат јазични универзалии (односно збир на синтаксички, семантички, фонолошки обележја заеднички за сите природни јазици), дека јазичната способност е вродена и

независна од другите способности. Детето е наследно обдарено со наследна шема за граматика (која според тоа е универзална). Исто така, јазичната способност е специјална и независна од општиот интелектуален развој, бидејќи сложените граматички операции кај детето се јавуваат многу порано од соодветните интелектуални операции.

Значи, можеме да заклучиме дека говорот претставува активност со чија помош се остварува комуникацијата преку јазикот меѓу говорникот и соговорникот. Говорот се реализира на субјективна основа, а јазикот претставува општествена творба која треба да се совлада за да може да се претвори во говор.

Говорот, а со тоа и читањето и пишувањето имаат важна импресивна улога и имаат големо значење во социјализацијата на човекот и во стекнувањето на знаења и проширување на погледот кон светот и животот. Пишаниот говор, како и говорењето е начин на изразување на мислите.

### 3. ЧИТАЊЕ

#### 3.1. ДЕФИНИЦИИ НА ЧИТАЊЕТО

Значењето, односно разбирањето на смислата бара активна перцепција на содржинската страна на текстот и како такво е незаобиколно во дефиницијата на читањето.

Дефинициите за читањето тргнуваат од различни аспекти на овој сложен процес, или ги опфаќаат специфичните подрачја и механизми интересни за поедини научни дисциплини.

Читањето - самата дејност, постапката на читање претставува: свесно препознавање на буквите како писмени знаци за соодветните гласови, нивно поврзување во зборови и реченици, само во мислењето, или само во изговорот, или во мислењето и во изговорот заедно (Енциклопедиски речник на лингвистички називи, според Н. Димиќ, 1997, 27).

Читањето, претставува запазување, разбирање и поврзување на било кои симболи или систем на симболи и разбирање на нивните пораки. Во основен општ смисол, изразот го опфаќа и разбирањето на тактилните знаци кои имаат јазичко значење, визуелните запазувања на движењата на усните, или разбирање на некои општи сигнали ( психолошки речник, според Н. Димиќ, 1997, 27 ).

Читањето како процес се состои во разбирање на смислата на напишаните зборови а со цел учениците да се воведат во разбирањето на мислите изложени со зборови. Читањето е воспоставување на врска помеѓу напишаното, односно помеѓу печатениот и усниот говор ( Енциклопедиски речник по педагогија, според Н. Димиќ, 1997, 27).

Читањето не е како и секој друг процес на усвојување на говорот со разбирање, пасивно рецитирање, туку активно самоконструирање и реконструирање, кое се користи со помош на одредени слики од сеќавањето ( Kainz, spored Becker, 1970, според N. Dimic, 1997, 27 )

Способноста на совладување на вештината и навиката на читање зависи од многу фактори, како што се на пр. брзината на матурација, интелигенцијата, полот, разни други болести, особини на личноста, семејни и воспитни прилики и др. (Рибик- Матановиќ, 1966 според Н. Димиќ, 1997, 28).

Читањето е мултифициран процес кој може да биде опишан во различни времиња и на различни развојни нивоа како визуелен акт, перцептивен процес, комуникациона компонента, рефлексивна на културното потекло и процес на размислување ( Spashe & Spache, 1969, според Н. Димиќ, 1997, стр.28 )

Читањето е психолингвистички процес во кого во поголемиот дел постои интеракција помеѓу мислите и јазикот ( Goodman & Niles, 1970, според Н. Димиќ, 1997, 28 ).

Читањето во почетокот е повеќе перцептивен, отколку когнитивен процес. Перцепцијата на знаците посебно игра улога во почетокот на учењето на читањето, а како детето напредува, тие стануваат се помалку потребни, бидејќи детето се повеќе се потпира на содржинската страна ( Hirsch, 1971, според Н. Димиќ, 1997, 28 ).

Читањето е динамичен психолингвистички процес со чија помош читачот извлекува значење од пораката која е дадена во графемска форма ( Goodman, 1973, според Н. Димиќ, 1997, 28 ).

Читањето претставува најмоќното средство на современото цивилизирано општество со чија помош човекот го проширува не само својот допир во врска со другите луѓе во поглед на просторот и времето туку во уште поголема мерка го проширува и своето сознание. Читањето е главно, средство на учењето воопшто ( Стевановиќ, 1974, според Н. Димиќ, 1997, 28 )

Читањето е извлекување на информации од текстот ( Gibson & Levin, 1975, според Н. Димиќ, 1997, 28 ).

Читањето е вештина во која детето мора прво да научи да ги препознава графичките симболи; второ, да ги поврзи со одредено значење, и трето прочитаното да може да го искористи. Континуираниот процес на читање се засновува и на наследни и средински фактори ( Васиќ, 1977, според Н. Димиќ, 1997, 29 ).

Да се чита значи да се дешифрираат симболите на пишаниот говор, да се изговараат или задржат во памтењето откако сме ја сфатиле пораката која тие ја пренесуваат ( Сах, 1977, според Н. Димиќ, 1997, 29 ).

Читањето е сложена функција бидејќи претпоставува пренесување од еден код на друг код. Во овој случај од визуелниот код на говорниот ( при гласно читање ) или од визуелниот на субвокалното читање, што претпоставува постоење на сите фонетски и лингвистички структури ( Владисављевиќ, 1986, спред Н. Димиќ, 1997, 29 ).

Читањето е процес кој се состои во сфаќање на смислата на напишаните зборови. Човекот на свој начин воспоставува врска помеѓу напишаното, односно помеѓу пишаниот и усмениот говор (Кобола, 1977, 8).

Читањето е издвојување на информации од текстот. Тоа е активен процес кој читачот го насочува на многу начини и за многу намери ( Gibson& Levin, 1975, 485).

Goodman, 1976 (според Leu& Kinzer, 1987, 53) смета дека читањето е психолингвистичка игра на погодување. Тоа вклучува интеракција помеѓу мислењето и јазикот. Читањето не произлегува од прецизната перцепција и идентификација на сите елементи, туку од вештината на селектирање на неколку најпродуктивни правила неопходни за создавање на претпоставки (за значењето) кои се правилни.

Smith (1973, 67) зборува за три различни стратегии или нивоа на способности за читање:

- перцепција на буквите или визуелни операции,
- перцепција на синтаксата или чувствителност за граматика и
- директна перцепција на значењето или семантичко ниво.

Значи, процесот на читање вклучува три битни системи, кои се користат симултано и меѓусебно се зависни: графички систем, каде читачот реагира на следот на графеме и ги поврзува графичките и гласовните симболи во складот со системот на мајчиниот јазик; синтаксички систем кој бара длабока анализа на јазичната структура; и семантички систем кој го вклучува не само значењето на зборот, туку и концептуализацијата и искуството.

Читањето е процес на интерпретација на идеите или поимите кои пишаните симболи ги репрезентираат. Овие симболи (буквите) се групирани во единици (зборови) кои успешниот читач слушно ги претставува. Добриот читач е способен да го следи текот на мислите, како зборовите се групираат во фрази и реченици, и да го сфаќа потполното значење во комплетни реченици. Тој може, кога приликите го бараат тоа да ги вербализира зборовите читајќи на глас. Како што поминува преку пишаната страна, доколку наиде на нов или непознат збор, зборот може да го разложи на компонентни единици и да ги спореди тие делови со звуците кои веќе ги познава. Стопувајќи ги визуелните и аудитивните процеси, тој го совладува читањето (Levy, 1973, 44).

За повеќето возрасни, сите овие функции се автоматски, така што им е невозможно да се присетат како учеле да читаат и кои се вештини се вклучени во овој сложен процес.

Постојат истражувања и обиди да се прикажат процесите на перцепција, концептуализација и интерпретација при читањето, односно, да се опфати се она што се случува помеѓу влезот на пишаниот збор како дразба и одговорот на читателот кој може да биде во вид на ментална претстава, изговорен или пишан збор или акција.

Levy (1973, 45) ги прикажува механизмите вклучени во процесот на комуникација : рецепција на сензорните дразби, обработка на информациите кои тие ги содржат и потоа експресија низ еден од трите начини на симболизација.

Применувајќи го моделот на читање, каде дразбите се визуелни, рецепцијата подразбира примање на јасни визуелни импресии на графичката слика на ретината на окото, односно визуелни импресии како што очите се движат низ редовите на пишаниот текст. Кога еднаш ќе се појават, сензорните дразби и кога главнината на нервните импулси тргне од окото, во мозокот почнува чинот на перцепција. Тоа е сознаен процес кој бара внимание од процесите на дискриминација, организација и интерпретација кои влегуваат во когнитивното функционирање. Визуелните импресии со перцепцијата попримаат значење во согласност со минатото искуство на поединецот и сегашните потреби.

РЕЦЕПЦИЈА	ОБРАБОТКА	ЕКСПРЕСИЈА
П	внимание	С--->говор
Е		И
Кин.--> Р	емоц.сост.-->поранешно	М
Ц	искуство	Б
Так.---> Е	дискр.	О
П	организ.	Л-->пишување
Ауд.---> Ц	интерпр.	И
И		З
Виз.---> Ј	памтење	А
А	краткорочно	Ц
	Долгорочно	И-->гест
	Интелект.статус	Ј
		А

Ориентација во времето

И просторот

FEEDBACK

Дијаграмски приказ на вештината на комуникација ( Levy, 1973, 45).

Во другите видови на комуникација дразбите може да бидат аудитивни, како кај слушањето на радио, или комбинација на аудитивното и визуелното како на телевизија, а некаде дразбите може да го вклучат и доживувањето на позицијата на допир, како кај читањето на Браевото писмо за слепи.

### 3.2. ПРОЦЕСОТ НА ЧИТАЊЕ

Перцепцијата на значењето на пишаниот збор обично вклучува многу повеќе од визуелно-аудитивната перцепција и дискриминација, и асоцијацијата глас-буква. Квалитетот на перцепцијата зависи и од моменталната ситуација, од степенот на заинтересираност на поединецот, неговото искуство, потребите, очекувањата и личноста. Перцепцијата е активен процес, кој воедно претставува и прв чекор кон понатамошната апстракција, а потоа и генерализација.

Поединците се разликуваат во начинот на перцепирање. Успешните читатели, обично ги перцепираат познатите зборови како целина скоро со иста брзина како и поединечните букви, а фразите и кратките реченици како зборови. Лошите читатели ги перцепираат деловите на зборовите, и често се преокупираат со неважни детали (Strang, 1978, според Пашичек, 1988, 111).

Со групирањето на перцепцијата во поголеми целини кои опфаќаат класи или категории, овозможена е концептуализацијата или создавањето на поими, кои понатаму допринесуваат кон апстракција на мислењето и генерализација.

Адекватните процеси на рецепција, перцепција и концептуализација овозможуваат, покрај другите поранешни и актуелни активности, обработка во која учествуваат и краткорочното и долгорочното памтење, а за која пресудно значење имаат интелигенцијата и емоционалната состојба. Процесот на обработка овозможува утврдување и интерпретирање на содржината, како и разбирање на содржината, што како повратна информација се искажува преку некој од симболичките експресивни облици-говорот, пишувањето или гестот.

Сите овие процеси ги овозможуваат сложените механизми и активности на кортексот. Нивната основа е резултат на анатомскиот развој и прилагодувањето на сложените церебрални дејности во текот на човековата еволуција. Седиштето им е претежно во левата мозочна хемисфера. Секое подрачје на кортексот е специјализирано за одредени дејности, но истовремено е поврзано и со сите останати делови. "Центарот за читање" лоциран во подрачјето на теменотилниот дел, најчесто во левата половина на мозокот, поврзан е со центарот за слух, вид, за волево движење на очите, движење на главата и другите центри (Пашичек, 1988, 115). Високата специјализација и интеграција на мозочните функции ги овозможува сложените говорно-јазични активности-читањето и пишувањето (Владисављевиќ, 1987, 31). Меѓутоа, оваа висока специјализација и интеграција на мозочните функции не е единствениот значаен фактор за усвојување на читањето. Способностите за вид, говор и слух се доста значајни фактори, но исто така и мотивацијата на поединецот заслужува подеднакво внимание за одредување на успешноста или неуспешноста во читањето.

Лексичката активност се изведува постепено и се интегрира во составот на функциите на симболизацијата. Врските помеѓу гностичките и праксичките предели се значајни за изведување на процесот на декодирање на графоелементите и на графичкото кодирање на говорните елементи. Проблемот е резултат на дисфункција на симболизацијата која се изведува во доминантната ( лева ) хемисфера. За лексичките активности значајна област претставува темпоро-парието-окципиталното тромеѓе ( Копачев, 1999, 213).

На помлада возраст, детето е мотивирано за читање ако често му се читаат приказни. Стенли Франк, претседател на Америчкото здружение за учење, советува: " најважна работа која можете да ја направите за вашето дете е да му читате гласно, често и тоа да го започнете што е можно порано" ( според Тејлор 1990, 86).

И социјално-емоционалните фактори, често можат да бидат клуч за успехот или неуспехот во почетното учење на читањето за некои деца.

Според мислењето на психологот Merlina C. Wittrok, читајќи некој текст читателот го составува значењето на некој текст создавајќи слики и вербални преобразби кои претставуваат значење (според И. Галиќ- Јушиќ, 2002, 58 ). Читањето не е автоматска постапка на опфаќање на текстот онака како што фоточувствителната хартија го опфаќа светлото, чија сложеност е исто така голема како и самото мислење.

Во книгата "Историја на читањето авторот Алберто Мангуел вели: "Читањето не можеме да го објасниме со механички модел; знаеме дека се одвива во некои одредени подрачја на мозокот, но исто така знаеме дека тие подрачја не се единствени кои учествуваат; знаеме дека постапката на читање исто како и мислењето зависат од нашата способност да го одгатнеме и да го користиме јазикот, градивотот на зборови кое го сочинува текстот и мислата"

Ако читањето е така сложено, тогаш и учењето на читањето е подеднакво сложена активност на која сите во почетокот на нашето школување сме изложени. Застоите и потешкотиите кои може да се појават во текот на совладувањето на читањето се подеднакво сложени како и самиот процес на читање.

Одговорите на прашањето што точно се случува кога децата учат да читаат не се точно и јасно одредени. Според методските начела кои се користат во прво одделение, детето уште при поаѓањето во училиште треба добро да ги има совладано основите на предчитачките вештини а тоа се: препознавање на гласовите, зборовите; разложување на зборовите во гласови и составување на гласовите во зборови; препознавање на буквите од азбуката и поврзување со гласовите, како и разбирање на на замената на на буквите со гласови ( дешифрирање или декодирање).

Всушност се поставува прашањето што е основата на совладувањето на читањето: дали тоа е разложувањето на зборовите на гласови кои се изговараат во себе или на глас, по што оди брзо стопување на тие изговорени гласови со напишаните симболи- буквите по што доаѓа до читање на цел збор, или основата на таа вештина е препознавањето на поголеми целини: слог, јазична единица-

морфем, цел збор или реченица? Дали децата ќе научат да читаат зошто прво ќе го совладаат вештото и брзо нижење на буквите во зборови или читањето ќе се унапреди дури кога се во состојба брзо да ги счинуваат слоговите во цели зборови?

Дали се тоа две етапи во учењето на читањето од кои првата и претходи на втората, или се тоа два посебни начини на кои децата учат да читаат според својот индивидуален читателски стил? Дали напредните читатели ги стопуваат поединечните елементи во процесот на читање или тоа е само карактеристика на почетното читање? Дали тие процеси се мешаат во текот на читањето, па читајќи некој непознат збор го читаме по пат на стопување на поединечните делови, а веќе познатиот текст го гледаме како целина која автоматски ја препознаваме? Сите тие се прашања на кои одговорите се уште не се еднозначно одредени. Дали станува збор за првиот или вториот начин, се уште тоа е само поедноставување на она што се случува во текот на читањето, кое овозможува од мноштвото на симболи групирани во зборови или реченици да се створи некое значење кое ќе ја поттикне мислата или акцијата.

Да се научи да се чита, треба да се вклучи многу повеќе од способноста да се препознаат различните облици и геометриските форми и да се разликуваат и репродуцираат звуци. Добриот читач мора да биде способен да ја следи основната идеја која се искажува, а при оралното читање да го менува својот глас, правилно да ги нагласува слоговите и да го одржува вербалниот континуитет, така што скоро ќе ја антиципира веќе наредната фраза (Levy, 1973, 53).

Многу често во литературата наидуваме на податоци каде процесот на читање се разгледува и како вештина и како способност и дека содржи две компоненти: техничка и смисловна. Техничката компонента подразбира читање на букви и зборови без нивната супрасегментна структура ( ритам, нагласок, мелодија ) кои се многу значајни за разбирање на прочитаното. Тоа е така нареченото механичко читање. Изразното - естетското читање ги опфаќа сите овие компоненти и во него е присутна целта да се сфати смислата. Smith ( 1978, според Н. Димиќ, 1997, 42 ) истакнува дека постојат два вида на информации кои се среќаваат во процесот на читањето: визуелна информација- напишан збор и

невизуелна информација- знаење кое читачот го има депонирано во свеста. Бидејќи читањето е процес кој се одвива на готов примерок, читачот мора да се оспособи врз основа на минимални визуелни информации да ја интерпретира напишаната порака.

Познато е дека окото при читањето се движи од една до друга фиксациона точка доволно брзо така што сите букви не се во центарот на гледањето, што е сосема спротивно на старото сфаќање кое претпоставувало дека секоја буква по ред доаѓа во средиштето на јасното гледање ( Woodworth, 1950, според Н. Димиќ, 1997, 42 ). Големо значење во совладувањето на читањето има целиот збор. Тој факт му овозможува на почетникот да го совлада читањето. Фиксацијата зависи од повеќе фактори: должината на печатениот ред, леснината или тежината на текстот, унежбаноста на читателот и друго.

Многу интересни се и податоците кои укажуваат на оддалеченоста помеѓу окото и гласот при читањето. Нивната оддалеченост нема постојана големина, туку таа е променлива и зависи од личноста ( Buswell, 1920, според Н. Димиќ, 1997, 43 ). Оддалеченоста е на нула кај непознатите и двосмислените зборови. Очите се фиксирани се додека не го откријат значењето. Но ако текстот е познат, оддалеченоста се зголемува. Таа се движи од 0- 8 секунди. Обично гласот го стигнува прочитаниот збор за една до две секунди откако окото го фиксирало.

Процесот до кој се доаѓа до идејата на авторот и можноста за разбирање на комплексниот израз обично се дели во пет фази (Harris& Sipay, 1980, 96 ) :

1. Подготвеност за читање,
2. Почетно читање,
3. Брз развој на вештината на читање,
4. Проширување на читањето и
5. Усовршување на читањето.

Индивидуалните разлики во поединечните вештини можат да резултираат со индивидуални разлики во способностите за читање или со тешкотии или пореметување во читањето.

Сите фази а посебно првите две, како и периодот кој им претходи, се од посебно значење за усвојување на одредени вештини и способности кои можат да делуваат на продуктот- читање. Продуктот читање ги подразбира главните способности и вештини за читање, како и целите кои поединецот ги остварува по пат на читањето, а најзначајни се зголемувањето на речникот и разбирањето на пишаниот текст.

Првата фаза ги вклучува предреквизитите за читање, а тоа се активностите обликувани да помогнат во усвојувањето на флуентното читање.

Детето треба:

- Да го познава говорниот јазик за да ја разбере пораката на текстот;
- Да знае да ги разложува зборовите на неговите составни делови- слогови и гласови;
- Да ја научи врската помеѓу буквата и гласот;
- Да ја совлада ориентацијата во просторот и следењето лево- десно и горе- долу;
- Да научи дека дека пишаниот збор е знак за изговорениот, и дека има исто значење, и
- Да ја разбере пишаната порака.

Оваа фаза, ги опфаќа така наречените предчитачки вештини, во која детето станува свесно за пишаниот јазик, и тоа за трите негови аспекти: функцијата на пишаниот јазик, техничките карактеристики на писмото, како и за процесите и техниките на читање (Чудина- Обрадовиќ,1995, 20 ).

а) Функција и цел на пишаниот јазик

Детето од две или три години може да препознае дека некој чита или пишува. Свесно е дека од пишаниот текст произлегува некоја порака и дека

читањето има некоја цел ( да се воочи и прими пораката). Таа свест се јавува како прв поим за писмото, а нејзината појава зависи од приликите на детето да ја забележи употребата на пишаната информација во своето непосредно опкружување, а воедно во неа и самото да учествува.

#### б) Поими за техничките и договорените карактеристики на писмото

Наредната развојна фаза се јавува помеѓу четвртата и петтата година во вид на создавање на поими за писмото: откривање на разликите во буквите, свеста за насоката на пишување- од лево на десно и одозгора надолу, разбирање на основите на интерпункцијата, усвојување на речникот кој го одбележува писмото и неговите карактеристики- буквата, зборот, точката. Посебно е важна свеста дека зборовите во писмото претставуваат посебни визуелни единици. Постапно во оваа фаза се јавува и свеста за гласовната структура на зборот, т.е. дека секој збор се состои од посебни гласови. Таа свест на почетокот се јавува во вид на препознавање на римата, а потоа и како препознавање на првиот глас во зборот.

#### в) Свест за употреба на гласовната структура на зборовите во читањето

Во периодот помеѓу петтата и шестата година доаѓа до нагло подобрување на гласовната структура на зборовите. Тоа може да се види и од подготвеноста за игра со разложување на зборовите на гласови, уживање во римата и воочување на алитерацијата. Таа свест претставува основа за развој на читачката вештина, бидејќи на детето му овозможува текот на гласовниот говор да го подели во апстрактни единици- фонеме, кои ќе одговараат на пишаните симболи - буквите.

#### г) Графо- фонемско знаење

Помеѓу шестата и седмата година, а кај многу деца и порано, се воспоставува сознанието за кореспонденција помеѓу гласот и договорениот знак за тој глас- буквата. Подготвеноста за учење на читањето сега е најголема, а со усвојувањето на кореспонденцијата помеѓу гласот и буквата уште повеќе се подобрува.

Покрај овие специфични вештини, за читањето и пишувањето значаен е и интелектуалниот развој (Пашичек, 1988, 52)

Втората фаза во усвојувањето на почетното читање, повеќе е ориентирана кон активната перцепција на формалната страна на текстот, на самата техника на читање, учењето и утврдувањето на врската помеѓу буквата и гласот, пишаниот и изговорениот збор, при што се создава и проширува така наречениот "визуелен речник", а мора да се напомене дека не е занемарена ниту содржината. Во оваа фаза детето разбира околу 4000 или повеќе зборови кога слуша, но може да прочита само околу 600 зборови ако развојот на вештината на читањето се одвива без потешкотии (Heilman и сор., 1986, 67).

Оваа фаза се осостои од следните подфази:

а) Фаза на целосно препознавање

При учењето на читањето детето прво ја учи кореспонденцијата помеѓу целиот збор и нејзиното значење, т.е. напамет го учи значењето на целиот напишан збор. Тоа е логографска стратегија, т.е. целиот напишан збор е знак за изговорениот збор. Оваа стратегија е типична за почетното читање. Кога така научените зборови се наоѓаат вклопени во целината на текстот, детето може да го "чита" текстот препознавајќи ги научените зборови и погодувајќи ги останатите зборови по смисла, при што прави многу грешки. Зборот кој прв пат ќе го сретне го погаѓа спрема можната смисла на целата реченица, а ако зборот стои сам за себе, не може ни да го погоди.

б) Фаза на почетно гласовно разложување

По почетното учење на зборовите на памет, детето почнува да обраќа внимание и на буквите- гласовите кои го создаваат тој збор. При погодувањето на непознатите зборови во текстот, тоа сега почнува да ги погодува не само по смислата, туку и по првата буква- гласот во зборот. Тоа е почеток на гласовното разложување (анализа) и тоа го одразува зголемувањето на свеста за елементите кои го формираат зборот.

#### в) Фаза на преведување на буквата во глас

Оваа е најтешката и најважната фаза во учењето на читањето. Во оваа фаза детето ја препознава буквата и ја преведува во неговата гласовна замена. Во нашиот јазик постои сложување помеѓу пишаниот знак (графемот) и изговорениот глас (фонемата), за разлика од многу јазици во кои истиот графем дава различни фонеме. Сепак оваа фаза е најтешка бидејќи бара гласовно расчленување на зборовите и гласовно памтење. Многу деца во текот на учењето на читањето, сами можат да го откријат гласовниот состав на зборот и методот како зборот ќе го разложат и повторно ќе го состават во целина. Меѓутоа, многу деца бараат подучување во таа вештина во вид на создавање на гласовна (фонолошка) свест и увежбување на гласовното расчленување. Но, постојат и деца кои не можат да ја совладаат таа фаза, а тоа се оние деца кои ќе имаат потешкотии во читањето во текот на целото школување, па и подоцна.

#### г) Фаза на сложено преведување на графичките во гласовни единици

Во оваа фаза детето е вешт читач кое при преведувањето на буквата во глас се раководи спрема целината на граматичката и синтаксичката структура, а новите зборови ги изговара и ги нагласува по аналогија со познатите. Основната стратегија која детето или возрасниот читател ја користи во таа фаза е така наречената ортографска стратегија. Во ортографската стратегија читачот повеќе не го разложува напишниот збор на неговите основни елементи- графеме, туку, ги воочува познатите правописни целини. Ортографската стратегија, е комбинација на логографската стратегија и гласовното расчленување. Тоа значи дека читачот лесно и брзо го чита целосно она што го препознава од порано како јазична и правописна целина, а кога ќе најде на нова и непозната целина, способен е за нивно брзорасчленување на буква- глас.

Преостанатите три фази се насочени кон перцепција на содржинската страна на текстот или стекнувањето на нови информации, препознавањето на значењето на лексичките единици, функционалните единици и говорните модели (Скљаров, 1987, 84).

### 3.3. НИВОА НА ЧИТАЊЕ

Повеќе автори се занимавале со нивоата на читање, а меѓу нив посебно Kaluger & Kolson & Harris ( според Wallace, 1978, според Н. Димиќ, 1997, 61 ). Повеќето автори кои се занимавале со проучувањето на нивоата на читање дале скоро исти модели во развојот на читањето од преучилишниот период до периодот на зрелост, со некои ретки разлики.

Bush & Huebner ( Wallace, 1978, според Н. Димиќ, 1997, 61 ) зборуваат за неколку различни нивоа на читање.

1. Ниво пред читањето. Овој период, кој претставува припремен период за читањето обично трае од раѓањето до 6. година. Јазичната активност во непосредната детска околина, на ова ниво има многу значајна улога. Количината на јазикот и начинот на изразување кого детето го слуша, а потоа и го употребува во овој период на своето растење, подоцна помагаат за читањето. Некои деца и сами можат да научат да читаат или читаат со минимална помош.

2. Ниво на почетно читање. Овој период многу го нарекуваат и реално ниво на читање. Обично се јавува и трае од предучилишниот период до второ одделение, во зависност од способностите на детето и едукативната програма. Овој период го карактеризира формирањето на гласот- симболот, поврзувањето во зборови и декодирањето на зборовите. Постојат значителни разлики во приодите во зависност од: основното читање, програмираното читање, јазично-искусствените приоди, анализата на зборовите, како и многубројните додатни техники.

3. Почетно зависно ниво на читање. Ова е период на ограничена независност во читањето. Се јавува кога детето почнува да ги анализира непознатите зборови. Се зголемуваат активностите поврзани со седењето и детето почнува да чита книги од библиотека кои во голема мерка допринесуваат кон созревањето на ова ниво на читање.

4. Ниво на транзиција. Ова ниво е карактеристично за периодот од второ до четврто одделение. Детето се уште е врзано за упатствата на наставникот, но

почнува да се соочува и со комплексните идеи во материјалот за читање кој сега е на повисоко ( потешко ) ниво.

5. Средно ниво или ниво на зрелост. Ова ниво го карактеризира зголемување на способност на сфаќање, како и поширока употреба на различните материјали за читање.

6. Ниво на зголемено читање. Карактеристиките на зрелото читање често се јавуваат во вишите одделенија и во средното училиште. На ова ниво учениците најмногу ја совладуваат техниката на идентификација на зборовите, како и способноста на разбирање, така што студиозното сфаќање во читањето станува вешто во сите различни ситуации и на сите различни степени ( Н. Димиќ, 1997, 61- 63 ).

### 3.4. ТЕОРИИ НА ЧИТАЊЕТО

Во литературатурата се среќаваат теории на читањето кои го објаснуваат процесот на читање- " долу- горе", "горе- долу " и интерактивни теории ( кои се познати и под името теории на шема )- кои даваат подобро објаснување во однос на другите теории.

Теоријата долу- горе ( или одоздола- нагоре ) во својата основа смета дека читањето пред се е на ниво на препознавање на зборовите, а потоа на целината. Читањето на фонично ниво се доживува како спојување во мали целини до облици на зборови, потоа зборовите се комбинираат во поголеми целини- фрази и реченици кои доведуваат и до текстуално значење. Покрај нивото на декодирање, читањето се доживува и како хиерархија на степени, како што е лоцирањето на детали, препознавањето на главните идеи, што пак се комбинира во поголеми целини ( единици ) кои овозможуваат разбирање на текстот ( Mason& Osborn& Rosenshine, 1977, според Н. Димиќ, 1997, 47).

Во теоријата долу- горе спорна е долготрајната контраверза дали да се истакне природот цел збор или природот спелинг- глас.

Goodman ( 1976, според Н. Димиќ, 1997, 48 ) укажува дека фоничните приоди се завртени кон прецизното идентифицирање на зборовите. Во приодите во чиј центар се зборовите фокусот е на идентификацијата на зборот. Во зависност од тоа авторот читањето го гледа како " психолингвистичка игра на нагаѓање" кое во себе ја вклучува интеракцијата помеѓу мислите и јазикот. Способноста за читање е базирана врз подобрената техника, поголемата контрола на структурата на јазикот, проширеното искуство и зголемениот концептуален развој. Зголемената брзина и вештина на читање ја прати намалената употреба на графичките знаци.

Smith ( 1978, според Н. Димиќ, 1997, 48 ) има сличен поглед како и Goodman, со извесна разлика во терминологијата. Smith најнапред укажува на " предикцијата " во читањето, а потоа и на " хипотетичкото тестирање" или " психолошките мисли". Инаку концептот им е сличен. Тој истакнува четири аргументи кои одат во прилог на главната улога која ја имаат претходното знаење, контекстот и предикцијата во читањето наспроти прецизниот секвенционално/ хиерархиски поглед на процесот на читање.

1. Самостојните зборови често имаат повеќе значење и нивното значење може единствено да се извлече од контекстот во рамките на претходното знаење.

2. Venezky ( 1976 ) укажува дека постојат повеќе од 300 правила на подудирање на релацијата спелинг- глас во англискиот јазик и дека не постои прецизен начин да се утврди кога важи некое од правилата или кога постои некој исклучок.

3. Количината на визуелни информации која од печатениот текст при читањето може да ја прими мозокот во кој било момент, е ограничена на четири до пет букви или други единици.

4. Краткотрајната меморија ( или работната меморија ) е ограничена; само мал број на ајтеми може да биде депониран во било кој момент, а зголемениот инпут води кон преместување на ајтемите кои веќе се депонирани.

Денес, генерално е прифатено значењето на контекстот ( смислата ) и претходното знаење при читањето. Меѓутоа помалку е прифатен недостатокот на значењето на деталите на текстот за процесот на читање. Теоријата горе-долу, според Goodman и Smith потврдува дека деталите од текстот ( буквите и зборовите ) треба да бидат земени само од текстот кој се чита.

Меѓутоа, спротивно на теоријата горе- долу, современите истражувања укажуваат дека оспособениот читач виртуозно ја фиксира секоја содржина на зборовите во текстот и секоја поединечна буква и сите други знаења за графемите се користат интензивно при читањето.

Интерактивните теории се појавиле за да ги заменат еднонасочните теории за процесот на читање ( горе- долу, долу- горе ).

Anderson ( 1981, според Н. Димиќ, 1997, 50 ) укажува дека интерактивните модели го истакнуваат читачот како активен фактор во процесот на стекнување на информации, а со цел да се создаде модел на значење на текстот ( она што текстот значи ). Постојат два аспекти кои се примарни:

1. Централна улога на претходното знаење во конструирањето на значењето на текстот;

2. Бројни динамични стратегии кои тргнуваат од специфичните аспекти на декодирањето на печатениот текст од метакогнитивните стратегии на свесното поимање на информациите кои некој ги прима. Постапката на разбирање е како кај горе- долу, односно долу- горе теоријата; односно тргнува од концепциите кои порано постоеле, како и врз основа на податоците од текстот. Постојат ситуации кога процесот на информирање е базиран врз основа на податоците или кога текстот се контролира врз основа на визуелните податоци од печатениот лист. Извесни автори кои се занимаваат со интерактивните модели сугерираат на константните и симултаните хипотези за визуелната информација и значењето и од изворите на податоците ( долу- горе теориите ) и од концептуалните извори ( горе- долу теориите ).

Обликот на шема теориите од интерактивните теории користат сличен модел. Anderson (1981, според Н. Димиќ, 1997, 51) ја дефинира шемата како " хипотетичка структура на знаења, издвојување на менталниот ентитет за кого процесорот на човечките информации го врзуваат неговите искуства со реалниот свет". Шемата е идентична на она што го нарекуваме концепт или категорија.

Концептот на шемата ( планот ) дава моќно средство да се организира знаењето во значење што помага во усвојувањето, депонирањето и постигнувањето.

Планот е средство со чија помош знаењето се организира во целина на значења и влезните податоци ( од текстот ) се инкорпорираат во постоечките програми, се модифицираат или помагаат да се обликуваат нови. И планот, на различни нивоа е комбиниран и поврзан со плановите на повисок степен и обично станува генерален.

### 3.5. АСПЕКТИ НА ПРОЦЕСОТ НА ЧИТАЊЕ

Секое читање е многу повеќе од озвучување на буквите, изговарање на зборовите или препознавање на она што е напечатено. Читањето е вербална комуникација помеѓу авторот и читателот. Овој комплексен процес опфаќа многу поединечни аспекти. Тој ги вклучува когнитивните, психолингвистичките, психолошките, физиолошките и перцептивните процеси.

**ЧИТАЊЕТО КАКО КОГНИТИВЕН ПРОЦЕС.** Наставниците на читањето гледаат како на когнитивен процес, т.е. како процес на декодирање и распознавање ( сознавање и сфаќање ).

Декодирањето е претворање на печатениот збор во говор и ја вклучува визуелната меморија за зборови и писмо ( графос ). Тоа во себе ги вклучува идеите и зборовите кои авторот ги дал ( контекст ), способноста да се воочат структурите на зборови ( структура ) и релацијата симбол- глас ( фонема ) и речникот.

Добриот читач користи комбинација на наведените фактори за да го декодира зборот. Процесот на декодирање го вклучува и сеќавањето на читателот на тоа што го прочитал и поврзување со реалните или изменетите значења. Не може да биде прифатено дека читачот автоматски ќе има и асоцијации кога ќе го декодира зборот ( според Н. Димиќ, 1997, 55 )

## ЧИТАЊЕТО КАКО ПСИХОЛИНГВИСТИЧКА ДИМЕНЗИЈА.

Психолингвистичката димензија на читањето е посебно значајна во почетокот на учењето на читањето, кога детето нешто што нему не му е познато што е печатено, го преведува во нему познатиот говор. Детето треба да се упати да ја сфати поврзаноста на јазикот и читањето, како и да ги користи и двата, т.е. говорните и пишаните кодови.

Психолингвистичкиот приод тргнува од взаемните релации како поединецот го учи јазикот, посебно својот мајчин јазик, како ги користи симболите во мислењето и комуникацијата, како ги поврзува карактеристичните обележја на јазикот кои лингвистиката е способна да ги идентификува со општото однесување кое го вклучува во учењето и мислењето. Силно се нагласени врските помеѓу изговорените и напишаните јазични норми и интеракцијата помеѓу читачот и напишаното ( според Н. Димиќ, 1997, 56 )

Актот на читање е повеќеслојна сознајна и јазичка дејност која е составена од три дела:

1 Запознавање на графемите и нивно меѓусебно диференцирање;

2. Трансформација на графемите во фонеме и нивна меѓусебна катенизација во зборови;

3. Разбирање на прочитаното- идеација на поимот.

Читањето во својата основа значи препознавање на графемите и нивно претворање во артикулеми, а со цел сфаќање и доживување на пораката на текстот. Тоа е процес на разбирање на пишаните симболи ( декодирање ) и

сфаќање на пораката во целина ( кога пишаните симболи се препознаени ), (Љ. Савиќ, 1984, според З. Јачова 1996, 12 ). Значи читањето не е само по себе цел-читање заради читање. Основна цел на читањето е разбирање на прочитаниот текст со негово критичко разгледување, размислување за она што се чита. Откривањето на нови идеи, формирањето на критички став, креативен начин на мислење, поврзување на факти, донесување на заклучоци, размислување- тоа се крајните цели на актот на читање. Тоа е возможно само ако ученикот го разбрал она што го прочитал и подлабоко навлегол во суштината на прочитаната содржина. Така читањето станува основа за стекнување на знаења, но и за формирање, стекнување и усвојување на јазичната и говорната култура.

Третата фаза или разбирањето на прочитаниот текст, т.е. идеацијата на поимот, или како што се вели во лингвистиката " семантиката " претставува збир на претстави за некој предмет, што значи дека секој поим се состои од повеќе поединечни претстави за еден предмет ( оптички, ольфактивни, акустички, густативни, тактилни и сл.). Тоа значи дека поимот за некој збор не е лоциран само на едно место во кортексот, туку моторните и сензорните центри за говор се поврзани со сите други места каде се локализирани деловите на некој поим. Според тоа претпоставениот транскортикален говорен центар е сместен во челниот резен во кого доаѓа до стопување на поимот со називот на зборот. ( А. Шерцер, 1966, според З. Јачова 1996, 13 )

Координираната работа на функционалните единици на мозокот треба да обезбедат анализа на кодовите на јазикот и еластична, променлива синтеза на компонентите на овој систем, т.е. усвојување и создавање на јазични структури.

**ЧИТАЊЕТО КАКО ПСИХОЛОШКИ ПРОЦЕС.** Успешноста при читањето во голема мерка зависи и од позитивниот однос кој читачот го има кон текстот, од мотивираноста, емоционалната и психолошката состојба и слично. Емоционалната стабилност е важна во сите облици на учење, а посебно во совладувањето на процесот на читање.

Читањето има значаен психолошки ефект ако содржината која се чита им е блиска на децата, ако е од нивната непосредна околина, ако е поврзана за

нивната средина како што е училиштето, нивните родители, другари, што директно влијае на односот кон книгата и учењето воопшто. Емоционалните односи се присутни во животот, па и во текстовите.

Перцепцијата на читаниот текст зависи од тоа колку детето е во состојба да ги координира сензорните процеси кои учествуваат во процесот на читање и воспоставувањето на врска помеѓу она што моментно се чита, она што авторот на текстот соопштува и она што го има во своето искуство. Изградувањето на правилна перцепција кај децата на рана возраст е многу значајно, бидејќи ги оспособува во подоцнежниот живот правилно да го објаснуваат и усвојуваат пишаниот текст (Н. Димиќ, 1997, 57 )

**ЧИТАЊЕТО КАКО ФИЗИОЛОШКИ ПРОЦЕС.** Успешноста во читањето многу зависи и од правилниот физички развој на секој ученик. Децата кои имаат некои физиолошки пречки, не можат да ја развијат способноста за читање без дополнителни напори. Слабата исхранетост, малаксаноста, пореметувањата во метаболизмот, пореметувањата на растењето на забите, говорните пореметувања и другите пречки создаваат доволно непријатности кај децата кои пак влијаат кон откажување од читањето и учењето воопшто( Н. Димиќ, 1997, 58 ).

**ВЛИЈАНИЕТО НА СРЕДИНАТА И УЛОГАТА НА РОДИТЕЛИТЕ.** Семејството е столб кој стои покрај секој ученик. Во сето тоа многу важна улога имаат материјалната положба и културниот статус. Постојат многу образовани и културни семејства кои имаат позитивно влијание на детето, но има и исто такви семејства кои негативно влијаат врз детето. Тие негативни влијанија почнуваат уште во предучилишниот период кога доаѓа до израз родителската индиферентност, незаинтересираност, некомуникативност и слично. Исто така постојат и многу необразовани и примитивни семејства, кои некогаш, и покрај најдобрата желба не можат да им помогнат на своите деца ниту во учењето, ниту во читањето. Но, и меѓу овие семејства има такви кои имаат негативен однос кон децата и кон секој облик на нивното учење.

За да ја засака книгата и за да има позитивен став кон читањето книги неопходно е и родителите да имаат позитивен став, кај децата да развијат љубов

кон книгата, интерес за неа, интерес за нови сознанија од книгата и богатење на речникот. Многу важно е и родителите да се вклучат во процесот на совладување на техниката на читање.

Наставникот исто така е многу важен и има влијание во создавањето на детскиот став кон учењето, а посебно кон читањето.

Посебен проблем претставуваат децата кои доаѓаат од други јазични (говорни) средини (Н. Димиќ, 1997, 59).

### 3.6. ВИДОВИ НА ЧИТАЊЕ

**ГЛАСНО ЧИТАЊЕ.** Гласното читање секогаш е карактеристично за почетокот на учењето на читањето. Тоа дава можност за контрола и самоконтрола на точноста на прочитаниот материјал.

Од физиолошки аспект гласното читање претставува неопходна врска во триаголникот на визуелна претстава на буквата (графемот), аудитивната претстава на гласот (фонемот) и изговорот (артикулемата). Изостанувањето на една функција, доведува до изостанување на доброто читање.

Преку аудитивните повратни врски со помош на гласното читање се проверува точноста на изговорените гласови и се отстранува можноста од брзи споеви со визуелната слика на буквата. На децата и на возрасните им е неопходно гласно читање бидејќи им помага во развојот на вниманието, но и запамтувањето на текстот, бидејќи одекот на сопствениот глас во свеста го доживуваме како уште еден извор на информација.

**СУБВОКАЛНО ЧИТАЊЕ.** Субвокалното читање ги содржи сите елементи на гласното читање, единствено е отсутна гласноста, а слично е на шепотењето.

Полуписмените луѓе најмногу го користат овој вид на читање, односно оние кои се во голема зависност од врската графем- артикулем- фонем. Кај нив доаѓа до ослободување на аудитивниот фид бек, но сепак останува поткрепата на

артикулемата како контролен пат за точноста на читањето. Субвокалното читање може да се смета и како премин помеѓу гласното читање и читањето во себе. Затоа тоа се среќава и кај учениците во процесот на обука.

**ЧИТАЊЕ ВО СЕБЕ.** Во физиолошки поглед претставува повисок степен од субвокалното читање. Активното учество на артикулационите органи е запоставено. Читањето во себе подразбира добро совладана техника на читање, односно синтеза на буквите, точност и брзина.

Визуелниот анализатор истовремено опфаќа поголеми визуелни целини и работи по принципот на глобално претставување. Визуелниот анализатор, аудитивните претстави ги подложува во зависност од своите потреби така што од поединечни претстави на фонемите, читателот оди кон аудитивно претставување на цели зборови и синтагми.

Аудитивните и артикулативните претстави се потиснати во друг план иако во една фаза биле предуслов да се совлада читањето. Ова читање е многу економично и учениците читаат 3 до 5 пати побрзо.

**ХОРСКО ЧИТАЊЕ.** Ова читање не е функционално во процесот на совладување на техниката на читање. Со него не треба да се претерува.

Искусните наставници го воведуваат уште во прво одделение, но треба да се биде многу внимателен, бидејќи наставниците немаат претстава за тоа како учениците читаат поединечно и до која мера го совладале читањето.

**ЧИТАЊЕ ПО УЛОГИ.** Учениците се делат по улоги. Некој го чита наративниот дел, некој ги чита зборовите на писателот, а некои ученици читаат одредени улоги. По улоги може да се чита секој текст.

**ЛОГИЧКО ЧИТАЊЕ.** Читањето кое ја прати логичката основа и содржината на текстот се јавува пред изразното (естетското) читање. При ова читање посебно е важно да се почитуваат логичките целини како и интерпункцијата.

**ЕСТЕТСКО ( ИЗРАЗНО ) ЧИТАЊЕ.** Учениците читаат продлабочено, изразно и во согласност со желбата подобро да го совладаат, разберат и доживеат текстот кој се наоѓа пред нив.

**НАСОЧЕНО ЧИТАЊЕ.** Овој вид на читање има задача да ги насочи учениците кон откривање на одредени пораки од текстот. На почетокот им се поставуваат задачи кои тие, обично со тивко читање се обидуваат да ги разрешат. Нивното внимание е насочено кон одредени места во текстот кои се посебно значајни и важни.

**ИСТРАЖУВАЧКО ЧИТАЊЕ.** Врз основа на претходно поставени задачи учениците го истражуваат текстот и се обидуваат да ги откријат барањата кои се пред нив.

**ЧИТАЊЕ СПОРЕД ИНДИВИДУАЛНИТЕ СПОСОБНОСТИ.** Овој вид на читање се применува од прво одделение. Во зависност од начинот и квалитетот на читањето, на учениците, во согласност со нивните можности и способности им се даваат и прилагодуваат одредени текстови и задачи.

Некои автори овој вид на читање го нарекуваат диференцирано читање.

**ТВОРЕЧКО ЧИТАЊЕ.** Творечкото читање го карактеризира откривањето на нови идеи, пораки на писателот, снаоѓање во нови ситуации, одредени асоцијации и поврзување на фактите. Исто така го карактеризира и средено логичко и креативно мислење.

**КРИТИЧКО ЧИТАЊЕ.** Овој облик на читање ги насочува учениците критички да се постават во однос на текстот кого го читаат, да го развијат критичкото мислење за време на читањето и, меѓу другото да ги обликуваат и своите критички ставови во однос на делото и писателот.

**БРЗО ЧИТАЊЕ.** Секое читање кое се регулира преку артикулационите процеси не може да биде брзо, бидејќи артикулацијата има свое време на траење кое може да биде скратено, но не и надминато.

Читањето кај кое е заобиколен факторот на артикулација и тежиштето се наоѓа на визуелен план е брзо читање.

Служи за брзо информирање, но не и проучување на пишаниот текст. Го користат професиите кои за кратко време треба да прегледаат многу пишан материјал.

Постојат повеќе техники на ова читање. Едната е глобално опфаќање на три- четири збора, но вниманието се задржува само на последниот облик на зборови. На тој начин лесно се открива смислата, бидејќи завршниот облик е клуч за граматичкото подудирање со останатите зборови преку кои се "прелетало", но истовремено е и врска со наредниот текст.

Вториот начин е дијагонално преминување од горниот лев агол до долниот десен опфаќајќи еден до два збора во редот. Ова е исклучително визуелно читање. Упатените велат со оваа техника на читање може да се прегледаат неколку илјади страни дневно.

Обично брзото читање се применува кога се сака брзо да се дојде до сознание што содржи еден текст, кои му се пораките, како и кога сакаат да дознаат податоци за писателот. Сепак тоа останува само на информативно ниво.

**БАВНО ЧИТАЊЕ.** Во однос на брзината на читањето, покрај брзото, постои и бавно, студиозно читање. Тоа не е читање кое е последица на одредени проблеми, туку студиозно читање за да може читачот подетално и поподробно да се запознае со она што го чита. Постои гласно и тивко бавно читање ( Димиќ, 1997, 64- 69 ).

## 4. ГОВОРНА КИНЕСТЕЗИЈА

### 4.1. ФИЗИОЛОГИЈА НА ГОВОРНАТА КИНЕСТЕЗИЈА

Говорниот процес е динамична промена на артикулационите елементи кои во физиолошкиот низ се јавуваат континуирано при секој говорен акт. Во говорниот механизам постојат два сензорни рефлексни- слушен и кинестетски. Кинестетскиот механизам- прононсијацијата на гласовите која се остварува со говорниот анализатор, игра основна улога во артикулативниот процес и претставува основна хипотеза во познатата Павлова теорија за говорната кинестезија како " базална компонента на вториот сигнален систем " ( Љ. Савиќ, 1969, според З. Јачова, 1996, 18 ). Павлов е првиот научник кој го дал научното решение на проблемот на говорната кинестезија, и укажал на значењето на говорните дразби и сите други дразби кои како кинестетички импулси одат во кората на големиот мозок и нивната улога во реализацијата на вториот сигнален систем како " базични компоненти на човечкото мислење ".

На улогата на кинестетската компонента во развојот на говорот и мислењето укажал во свое време и Сеченов во својот познат труд " Рефлекси на мозокот " ( 1863 според Соколов, 1968, според З. Јачова, 1996, 18):" Кога детето мисли, тоа во исто време и зборува. Кај децата до пет години мислите се изразуваат со зборови или шепот, или во крајна линија со движење на јазикот или усните. Тоа многу често се случува и кај возрасните лица. Моите мисли многу често се следени со јазикот и со затворена уста. Понекогаш ми изгледа дека никогаш и не мислам само со зборови, туку со мускулни чувства, кои ја пратат мојата мисла во говорен облик "

И. Сеченов во исто време го потенцирал и огромното значење на мускулното ( кинестетското ) чувство и активноста при перцепирањето, кое овозможува создавање, соединување на различните сензорни впечатоци во еден целосен, комплексен впечаток за предметите и никнувањето на представи за меѓуодносите на предметите и појавите во времето и просторот ( И. Соколов, 1968, според З. Јачова, 1996, 18 ).Така, Сеченов прв дал научно објаснување за улогата на кинестетските реакции во процесот на сознанијата и му пријдол на

сфаќањето за физиолошкото значење на моторната област на кората на големиот мозок.

C. Sherington ( според Љ. Савиќ, 1969, според З. Јачова, 1996, 19 ) го разработил учењето за " најпознатото мускулно сетило кое заедно со кожните и видните сетила служи како главно раководечко сознание во актот на координација на движењата".

Н. И. Красногорски во своите трудови во интегративната функција на артикулаторниот анализатор, резимирајќи ги своите погледи за ова прашање, напишал: " Артикулаторниот анализатор кој е својствен само за човекот, ги анализира и обединува целокупните процеси на големиот мозок со помош на формирањето на говорно- условните реакции на сите анализатори. Говорно- условните реакции се јавуваат како материјална основа на повисоката анализа, синтеза и процесот на мислење". Красногорски дава шема на преминот на чувствата кон мислите: " Надворешните или внатрешните- создавањето на тој условен рефлекс- создавањето на артикулаторниот рефлекс ( врз основа на посредството на тој условен рефлекс )- создавањето на говорот и неговата флуентност, т.е. мислењето" ( Соколов, 1956, според З. Јачова, 1996, 19 ).

Сите тие објаснувања биле предисторија на физиолошката теорија на говорната кинестезија како припрема за трудовите на Павлов, кој ја дал основата на физиолошката теорија на говорната кинестезија низ учењето за двата сигнални системи.

На Меѓународниот конгрес на физиолози во Рим, Павлов ја окарактеризирал говорната кинестезија како " сигнал над сигналите" и го поврзал со неа апстрактното мислење. Тој рекол дека нашите чувства и претстави за светот кој не опкружува се првиот сигнал- стварноста. Значи станува збор пред се, за кинестетските дразби кои одат директно во кората на мозокот т.е. за " сигналот над сигналите".

Павлов 1932. година го поврзал вториот сигнален систем со кинестетските станици кои се наоѓаат во мозокот и заклучил дека тие станици се однесуваат " специјално на говорните движења". Павлов својата хипотеза " дека

изговорениот, видениот и со слухот примен збор се перцепира со соодветните кинестетски, акустички и оптички станици на вториот сигнален систем" ги изнел на вториот конгрес на невролози во Лондон. Својата мисла ја разработил во својот труд за афазија: " Секој дел зафаќа одредени центри во мозокот, видни центри, слушни центри, додека пак говорот се одредува како кинестетско-моторна, слушна и писмена активност ". Тој мислел дека артикулираниот говор е поврзан со моторниот центар и со сите останати центри, дека пишувањето е поврзано со видната област, а акустичката страна на говорот со интелектуалната сфера. Двата сигнални системи, кои квалитетно се раликуваат различно ја одразуваат стварноста и му овозможуваат на човекот да ги формира своите ставови кон светот. Првиот сигнален систем ја одразува стварноста во непосредниот сетилен облик, а со помош на вториот сигнален систем добиваме одраз на стварноста во апстрактна- говорна форма, т.е. во вид на воопштување. Значи, првиот сигнален систем ги перцепира непосредните сигнали, а вториот ги преработува и воопштува сигналите на првиот сигнал во говорно кинестетски сигнал. Дејноста на вториот сигнален систем се формира од три анализатори. Главниот анализатор е артикулациониот систем кој е локализиран во мозокот. Тој се структурира од кинестетските импулси кои се создаваат врз основа на говорниот механизам- движењето на говорните органи. Тоа е говорниот анализатор во кого се претставени говорно условно- рефлаторните структури, функциите кои се создаваат од поединечните изолирани зборови и говорните целини. За перцепција на акустичката и оптичката страна на говорот одговорни се уште два анализатори кои водат кон говорниот механизам. Надворешните дразби- зборовите кои се перцепираат со помош на акустичкиот анализатор одат во акустичкиот центар на кортексот. Говорно- видниот анализатор кај луѓето кои знаат да читаат се структурира во видната област. Овие три анализатори меѓусебно се поврзани и во функционален поглед претставуваат единствена целина- орален говор. Работата на двата сигнални системи секогаш е истовремена, а нивното взаемно дејство го регулира вториот сигнален систем, кој станува виш регулатор на човековото однесување. Значи, системот на второсигналните врски се создава кај човекот како резултат на општењето по пат на говорот.

## 4.2. ПСИХОЛОШКИ АСПЕКТИ НА ГОВОРНАТА КИНЕСТЕЗИЈА

Говорот и мислењето се поврзани со цврста врска, но истовремено ги чуваат и своите специфични обележја. Затоа укажувањето на говорната природа на човековото мислење често значи и нивно поставување на иста релација, што е сосема погрешно. Тој систем " мисла- јазик " не е фиксиран, крут, туку напротив, е динамичен и во процесот на мислење дозволува најразлични јазични средства и условни знаци за изразување, заради комуникација и разбирање.

Истражувањата за сложената форма на аналитичко- синтетичкиот процес на кората на големиот мозок кај човекот, кој се наоѓа во основата на психичките процеси- вниманието, памтењето, мислењето, овозможуваат разрешување на проблемите за улогата на говорната кинестезија во конкретната форма на интелектуалната дејност.

И. Сеченов, во своите познати дела " Рефлекси на големиот мозок " ( 1863 ) и " Елементи на мислењето ", го разгледува мислењето како процес кој се формира во почетокот во конкретните асоцијации, а со посредство на " симболизацијата на зборот- впечатокот". Овој принцип тој го применил при анализата на мислењето, сметајќи дека мислата ги претставува првите две третини од психичкиот рефлекс ( А. Соколов, 1968, според З. Јачова, 1996, 21). Укажувајќи на важноста на артикулационата компонента во процесот на мислењето, И. Сеченов сметал дека е потребно да се нагласи не само важноста на движењата на активаторот во артикулацијата на зборовите сами по себе, туку и нивните асоцијации со слушните чувства ( сопствените звуци), сметајќи дека во основа " немиот разговор" како и " немото пеење" се движечки елемент на таа асоцијација која со возраста се кочи. Намаленото дејство на кинестетската компонента кај скриената артикулација во внатрешниот говор остава впечаток како зборовите да се губат во внатрешниот говор и дека тој говор е во повисокиот степен на мислењето од самото значење. Меѓутоа, тој впечаток е погрешен, бидејќи слабите активаторни иритации во тој случај секогаш остануваат и предизвикуваат соодветни реакции во слушниот анализатор, односно иритации на поранешните впечатоци во вид на соодветни нервни комплекси.

Во внатрешниот говор мора да постои взаемна врска помеѓу активаторот на зборови и слушниот анализатор. Всушност " внатрешниот говор" е безвучен само за слушателот, а за оној кој мисли тој останува " внатрешно обезвучен ", дури и при минимална задршка на артикулацијата.

Според тоа, кинестетската компонента во внатрешниот говор, без разлика на своето кочење, треба да остане како базична компонента.

Кратките експериментални истражувања на познатите психолози и психијатри на минатиот век ( Strikker, Egger, Ballet ), како и трудовите на претставниците на вицбуршката школа ( Knolpe, Biler ) и истражувањата на Бине биле засновани на методот на самонабљудување и на одговорите на испитаниците. Резултатите не дале одговор на прашањето дали мислењето се формира само со помош на артикулаторните, визуелните и аудитивните претстави или за неговото формирање е потребна и сознајната компонента? Истражувањата кои биле спроведени подоцна со помош на техниката на делумно исклучување на артикулаторните движења ( Dodz, 1889, Vine, 1903, Pinter, 1913, Rid 1916, според З. Јачова, 1996, 22 ) и регистрацијата на движењата на јазикот и грлото со посредство на специјални апарати не дале видливи резултати заради несовершеноста на апаратурата. Јакобсон е првиот истражувач кој 1930. година успеал да ги регистрира движењата на јазичната мускулатура при извршувањето на некои мисловни операции со помош на галванометар ( Н. Индик, 1958, според З. Јачова, 1996, 22 ).

Првите истражувања за проблемот на внатрешниот говор кој значи внатрешно искуство слично на говорот, но кое се користи скришно, само за себе, или така нареченото внатрешно искуство кое одговара на надворешното користење на звуците на говорот кои луѓето ги резервираат сами за себе при размислувањето или читањето, имале теоретски карактер и главно се однесувале на општите прашања поврзани со генезата на внатрешниот говор ( А. Бине& С.Штрикер& Б. Егер& Голдштајн 1908; Бервалд& Берхајм, 1907; Доц, 1898; Д. Картис, 1899; Т. Куртем, 1902; Р. Пинтер, 1913; Н. Рид, 1916; Р. Кларк, 1922; А. Тарсон, 1925; Е. Ѓекобсон, 1932 и др. според З. Јачова, 1996, 22 ).

Најголемо значење во тој поглед имаат трудовите на Виготски и Блонски, кои ја потенцирале важноста на внатрешниот говор како механизам на говорното мислење.

Виготски смета дека внатрешниот говор се јавува и се развива од така наречениот егоцентричен говор до предучилишна возраст. Тој забележува низок степен на фрагментираност на внатрешниот говор ( неразвиеност и незавршеност ), така што не бил во состојба да го опише говорното изразување на мислите во внатрешен говор, бидејќи добил впечаток дека тоа е говор на манијакално болни.

П. П. Блонски не ја поддржал хипотезата на Л. С. Виготски за потеклото на внатрешниот говор од егоцентричниот говор, затоа што тој појавата на внатрешниот говор ја пренел на подоцнежната возраст на детето- училишната возраст. Тој сметал дека внатрешниот говор се јавува истовремено со гласниот говор од еден извор- взаемните односи на луѓето. Според своите опсервации, тој заклучил дека не е во прашање само изговорот на зборовите туку истовремено и слушањето, кое во раното детство во почетокот се манифестира со гласно, а потоа со внатрешно повторување на говорот на соговорникот- неговата "симултана репродукција" или "ехолалија". Неопходноста на репродукцијата на говорот во моментот на неговото слушање П. П. Блонски ја демонстрирал со едноставно огледало, односно со неможноста истовремено внимателно да се слуша говорот и да се мисли на било што. Тоа е факт, кој подоцна бил искористен за изучување на процесот на внатрешниот говор ( А. Н. Соколов, 1968, според З. Јачова, 1996, 23 ).

Експериментите на Соколов за внатрешниот говор, направени со помош на механички паузи- надворешна артикулација ( говорни движења на јазикот и усните ) и перманентно изговарање на слогови, броеви до 10 и добро научени стихови, кое е контролирано со електромиографска техника, при што се снимани електричните импулси на мускулите за говор за време на вршењето на интелектуални операции ( овој вид на електрична активност го пратела читањето, а посебно читањето на тежок текст ) покажале дека луѓето почнуваат гласно да читаат тогаш кога инаку би читале во себе, што може да значи дека

текстот подобро ќе се разбира кога ќе се слушне како гласи, без оглед на тоа што се случува екстерно или интерно ( А. Н. Соколов, 1968 според З. Јачова, 1996, 23).

А. И. Соколов, користејќи се со методот на делумно исклучување и отежнување на говорните движења, ја изучувал специфичноста на разбирањето на текстовите со различна тежина и сложеност, па пронашол висок степен на корелација на разбирањето и оптеретувањето на говорните органи. Тој применил негативна индукција на нервните процеси, во процесот на отворена и затворена артикулација, како на пр. грчење на јазикот и усните при повторување на слогови, броеви или извадоци од добро научени стихови, како и при извршување на интелектуални дејствија како што се броење и читање, и испитувал како и во каков облик функционира говорната кинестезија. Заклучил дека механичкото задржување на надворешната артикулација ( стеснувањето на јазикот и усните ) покажува послабо влијание на извршувањето на интелектуалните задачи, додека влијанието на негативната индукција на нервните процеси е позначајна кај затворената артикулација. Ова објаснување на Соколов укажува на фактот дека поголемата или помалата изразеност на говорната кинестезија зависи од сложеноста на мисловниот напор. Во своите експериментални истражувања, тој укажал на индивидуалните разлики кои постојат кај различните испитаници при памтењето на одреден материјал, кој се учи во различни услови на артикулација ( Н. К. Индик, 1958, според З. Јачова, 1996, 23 ).

Резултатите на експериментите со помош на надворешна артикулација и говорно аудитивна иритација ( изговарање на слогови, броеви до 10 и добро научени стихови ) покажале појава на подеднакви негативни индукции. Автоматизираноста постепено се зголемувала со намалувањето на негативната индукција и со слабеењето на степенот на аудитивна контрола, што ни укажува на тоа дека постои взаемна врска помеѓу артикулаторниот и аудитивниот анализатор, а тоа значи дека сите говорни кинестезии се "озвучени". Заради тоа, при кочењето на говорните движења преостанатите кинестетски импулси, и покрај слабото дејство, можат да иритираат говорни врски во слушниот анализатор. Огромно значење за процесот на мислењето имаат иритациите на говорната кинестезија, кои се јавуваат по аудитивното и визуелното перцепирање, што значи дека функционираат два вида на внатрешен говор-постоечки и дополнителен. Она што во психолошката анализа на говорното

мислење глобално се опишува како "внатрешен говор", од физиолошка точка на гледиштето претставува взаемно дејство на различните говорни механизми: артикулациониот, аудитивниот и визуелниот ( А. Н. Соколов, 1968, според З. Јачова, 1996, 24 ).

Истражувањата на Л. К. Назарова за улогата на артикулацијата во пишувањето и читањето во почетните етапи на совладувањето на писменоста и истражувањата за улогата на артикулацијата кај афазичните болни ( испитувања на С. М. Блинкова и А. Р. Лурија ) покажуваат дека задржувањето на надворешната артикулација претставува пречка за фиксирање и анализа на звуците и слоговите, а отворената артикулација овозможува точна анализа и синтеза на звучната структура на зборот, што е посебно значајно при обуката на децата.

Л. Н. Кодочкин ја покажал важната улога на "ортографското прозборување" на зборовите во изучувањето на ортографијата на засилената говорна кинестезија така што открил дека со изговарање на зборовите тешки за пишување доаѓа до развивање на говорниот слух, олеснување на звучната анализа на сложените зборови и спротивставување на многу морфеми.

Некои истражувачи добиле интересни резултати во експериментите кои ги опфаќаат психичките процеси ( на пр.: читање, слушање на говор, решавање на задачи и сл.), а ги спроведуваат на тој начин што истовремено се изговараат непознати и познати зборови и слогови. Тоа изговарање на непознат говорен материјал ги активира не само говорните органи ( органите на артикулација ), туку и нивните центри во кората на голамиот мозок. На тој начин оваа фаза физички ја оневозможува артикулацијата на други зборови, освен на дадената, но истовремено ирадијацијата на странските говорни иритации создава силна негативна индукција во говорните зони во кората на мозокот ( А. Н. Соколов, 1956, според З. Јачова 1996, 24 ).

На крајот, можеме да заклучиме дека говорната кинестезија се јавува како составна компонента на менталната активност, но ако е пореметена артикулацијата, се намалува улогата на кинестетската компонента, што предизвикува грешки во аудитивното и моторното диференцирање и неквалитетноста на звучната анализа.

### 4.3. НЕВРОЛОШКИ АСПЕКТИ НА ГОВОРНАТА КИНЕСТЕЗИЈА

Изговорот на еден глас се изведува во три етапи: екскурсија, ретенција, рекурсија, а процесот на кинестетското запамтување се случува во моментот на ретенција, т.е. оптималното тактилно запамтување на положбата на јазикот кога тој се наоѓа во гамата на својот артикулационен статус.

Моторниот механизам на артикулаторниот комплекс има пресудна улога во демутизациониот период. Суштината на демутизацијата- артикулацијата е невролошката инервација на артикулаторите, посебно на мускулите и лигаментите. Преносот на дразбите од нервите на мускулите и обратно не е просто предавање на брановите туку, сложен физиолошки процес на електрохемиска природа, кого го регулира централниот нервен систем.

Н. тригеминус е мешовит нерв со три гранки кој е составен од моторен и сензорен дел. Неговата трета гранка ( н. мандибуларис ) ги инервира мускулите на долната вилица, додека страничната гранка оди директно во виличниот зглоб (н. артикуларис ). Во самиот процес на прононсијација важна улога има и лицевиот нерв ( н. фацијалис ), чиј моторен дел е многу поразвиен и тој ги инервира скоро сите мускули на лицето ( горната и долната усна и брадата ). Според тоа, во тетивите и мускулните фации, како и во виличната зглобна чаура, синовијалните ложи и лигаменти кои го опкружуваат зглобот постојат посебни рецептори мускулно- кинестетски чувства. При извршувањето на разни движења доаѓа до дразнење на овие рецептори и создавање на дразби кои одат до кората на големиот мозок. Во говорниот акт кого го изведува долната вилица, мораме да ја памтиме големината и силината на тонусот на артикулацијата на секој глас посебно, за да можеме во секој повторен сензитивен акт да го разликуваме репродуцираниот глас. Кожата исто така има своја улога во процесот на артикулација. Нејзините тактилни рецептори ги примаат сетилата за допир и притисок преку своите тактилни телца, кои се сместени во епидермата ( Меркелови телца), во корпоскулите ( Мајнснерови ) и во поткожното ткиво (Фатер- пачиниеви).

Локализацијата на местото на допирот- топогнозијата најпрецизна е на усните, па чувството за лабиоденталните гласови е од пресудна важност во говорниот механизам. Кинестетското чувство се јавува така што движењата во зглобот ги дразнат рецепторите на мускулите кои се во флексија и екстензија.

Начинот на кој централниот нервен систем ја инервира говорната и скелетната мускулатура, е многу комплициран, па можеме да кажеме, исто како и Џексон, дека централниот нервен систем не ги познава мускулите, туку движењата во целина и дека сите тие движења настануваат со активноста на мускулатурата со која се диригира од мозокот. Според начинот и местото тие можат да се поделат на три групи: волеви, автоматски и рефлексни. Говорот е волев акт- движење и ги има сите карактеристики на свесно активно движење.

Механизмот на волево движење има шест фази.

Првата фаза е јасна претстава за движењето, која се стекнува преку видното набљудување, допирот на забите, усните или јазикот, чувството за положбата на јазикот, забележувањето на големината на усниот отвор. Положбите се формираат во префронталната зона на кортексот и тоа би било некој вид на идеаторна зона.

Втора фаза на сликите на движење се моторните импулси. Претворањето на движењата се врши во идеомоторната зона, а импулсите се реализираат во моторната зона на кортексот.

Третата фаза се појавува кога пирамидалните клетки на моторната слика на импулси ќе се трансформира во моторен импулс кој оди во субкортикалните центри или рбетниот мозок (*tractus corticospinalis* ).

Четвртата фаза се реализира кога субкортикалните центри автоматски ги регулираат волевите движења и ги прилагодуваат на менталните претстави. Тие истовремено ги примаат и импулсите на видот, допирот и кинестетските чувства, па преку нив известуваат за точноста на извршените движења и го корегираат извршеното движење.

Петтата фаза се изведува на тој начин што моторните импулси од вишите центри стигнуваат до предните рогови на рбетниот мозок, од каде според интензитетот на дразбата испраќаат импулси преку периферните моторни нерви во мускулите.

Шестата фаза настапува кога моторните нерви преку нервните плочки вршат дразби на мускулите, па се јавуваат контракции. Напнатоста на тие контракции е чувството за движење кое се пренесува на Голциевите телца во тетивите и Пачиниевите во корпоскулите на зглобовите, мускулните фасции и поткожните ткива. Значи, остварен е длабокиот сензибилитет на движењето, кинестетското чувство- артикулациониот тонус.

Сензитивната кора или субкортикалните центри преку своите нерви го создаваат проприоцептивниот пат ( Голов, Бурдахов ) кој известува за резултатите на движењето. Тој свесен сензибилитет ги пренесува дразбите од периферијата во центрите преку невроните: првиот ги поврзува Голци-Макониевите телца со задните рогови на рбетниот мозок; вториот- таламус оптикус со делот од кората на мозокот зад Роландовата бразда (sulcus Rolandi). Во тој момент ние стануваме свесни и контролираме дали правилно сме го извршиле говорното движење- артикулемата или со одредена мускулна напрегнатост. Артикулемата ни овозможува да дознаеме што сме кажале, дали правилно сме кажале и дали сме направиле разлика во артикулацијата.

Постои значајна разлика помеѓу автоматските движења кои се создаваат во праксата (активноста на одредени сегменти на централниот нервен систем) и волевите движења во кои свесноста и волевиот напор не играат главна улога. Тоа се пошироките движења на говорните органи, кога детето ја памти секоја положба на устата и говорните органи. Во повисоките одделенија, кога ќе се надмине демутизациониот период, волевиот внимание попушта и артикулацијата станува млтава, затоа што се појавува еден нов фактор- менталната компонента во говорот. Во тој случај вниманието посветено на артикулацијата добива секундарно значење бидејќи до некаде се автоматизирала, т.е. детето прави грешки, што значи разбирањето опаѓа, но детето тие грешки брзо ги поправа.

Можеме да заклучиме дека невролошкиот момент во говорниот акт е многу комплексен, бидејќи го имплицира проблемот на дивергирање на мускулната напнатост како основна база на кинестезијата, во смисла на формирање на фонемата- артикулемата, слогот, зборот, реченицата (Љ. Савиќ, 1969, според З. Јачова, 1996, 27).

#### 4.4. ФОНАЦИСКО- КИНЕСТЕТСКИ АСПЕКТ НА ГОВОРОТ

Фонацијата е инервирана од свесната моторна активност на централниот нервен систем, и тоа задниот дел на прецентралната вијуга, од каде тргнува кортикобулбарниот пат. Регулацијата на тонусот на мускулите во говорот е локализирана во областа на церебелумот. На вокалните мускули делува директно огранокот на рекурентот, по сите принципи на делување на моторните нерви. Сензибилните дразби одат од органите кои се во директна врска со фонацијата и одат преку 5, 9 и 10 нерв во субкортикалните центри.

Помеѓу другите, познати се три видови на чувства:

- соматетички чувства- чувства кои доаѓаат од површината на кожата при допир, како што е случај при формирањето на билабијалните, лабиоденталните и другите гласови;

- кинестетско чувство- чувство кое се јавува при напнатост или контракција на мускулите;

- палестетско чувство- чувство кое се јавува при вибрации, како на пр. кај гласовите з, ж и сл.

Артикулациониот комплекс се структурира од кинестетските импулси кои се создаваат врз основа на говорниот механизам- движењата на комплексот артикулатори. Тој е локализиран во мозокот. Со него се структурира планот на говорот, т.е. одредува карактеристиката на говорното движење и го формира говорниот тек.

Акустички анализатор- го перцепира зборот и го спроведува кон акустичкиот центар во кората на големиот мозок со цел за нејзино семантичко декодирање.

Визуелен анализатор- ја дополнува покрај другото и визуелната страна на артиклаторниот комплекс.

Сите овие три анализатори на вториот сигнален систем меѓусебно се надопонуваат во функционален поглед и претставуваат единствена целина-орален говор. Работата на двата системи е истовремена при што вториот сигнален систем станува виш регулатор на човечкото однесување (З. Јачова, 1996, 28 ).

## 5. ДИСЛЕКСИИ

### 5.1. ДЕФИНИРАЊЕ НА ДИСЛЕКСИИТЕ

Разбирањето на значењето на напишаното зависи и од нивото на формалната перцепција на текстот, но значително повеќе е одредено од некои специфични вештини и когнитивни способности и операции.

Експерименталните, невропсихолошките и развојните студии на читањето укажуваат на две главни компоненти на читањето: разбирање и декодирање (Hunt и сораб. 1975, Palmer и сораб. 1985, според Aaron, 1991, 112). Терминот разбирање се однесува на сфаќање на семантичката и синтаксичката важност на зборот, а декодирање се користи наизменично со термините како што се енкодирање, рекодирање и графем- фонем конверзија, подразбирајќи го користењето на врската буква- глас, гласовната анализа и синтеза за претворање на пишаниот збор во неговите соодветни фонолошки репрезентации. При читањето, фонолошките репрезентации на зборовите во речениците задржани се во работната меморија, па и на тој начин може да се разбере значењето на цел збор (Aaron, 1991, 113).

Недостатоците во декодирањето и разбирањето ( не сами и не единствени) се врзуваат за проблемите во читањето, дефинирани како заостанување во читањето, тешкотии во читањето, пореметување на читањето или дислексија. Видливо се манифестираат во училишниот период и претставуваат значително неслагање помеѓу вистинското и очекуваното ниво на читање во однос на менталната возраст. Заради големите индивидуални варијации во способноста за читање, обично како критериум се зема заостанувањето од една до две години во однос на училишните врсници за да може да се зборува за тешкотии во читањето.

За опис на проблемот се користат и термините специфична неспособност за читање, развојна дислексија, специфична развојна дислексија и некои други називи, често одредени и во зависност од пристапот- медицински или педагошки.

Зборот дислексија настанал од грчкиот збор "дис"- што значи слаб, лош, непримерен, и зборот "лексис"- што значи јазик, збор. Називот дислексија е од понов датум, и спаѓа во називите кои настанале според критериумите на опис на однесувањето на лицата и функциите кои недостасуваат. Поранешните називи содржеле она што тогаш се сметало за причинител на пречките во читање. Такви биле медицинските називи како што се "минимална церебрална дисфункција", "органиски пореметувања" или "психоневролошки пореметувања". Освен овие називи според причинителот, постоеле и низ називи створени според описот на однесување како што се пречки во читањето, тешкотии во читањето, пореметување на читањето, тешкотии во учењето и сл. Се подразбирало дека терминот тешкотии во читањето е поблаг од терминот пореметување на читањето.

Медицинскиот модел е воспоставен уште во 1968 година кога Светската федерација на невролози ја дефинирала дислексијата: "Дислексијата е пореметување кое се манифестира со потешкотии во совладувањето на читањето и покрај вообичаената подука, доволната интелигенција и поволните социо-културни прилики. Таа почива врз основите на сознајните пореметувања, кои често се конституционално условени" (Kritchly, 1970, 6).

Оваа дефиниција се користи со критериумите на исклучување. Иако таа има своја тежина во клиничките кругови, замерките произлегуваат од недефинираните категории на вообичаена подука, соодветната интелигенција и адекватните социо-културни прилики, т.е. дали одредена констелација на тешкотии е атипична за одредени хронолошки возрасти, интелектуални способности и нивоа на читање (Snowling, 1987, 3).

При дијагностицирањето, се користат и вклучувачки критериуми. Додека кај исклучувањето дијагнозата е заснована на составната елиминација на физичките, културните, едукациските и емоционалните фактори важни за процесот на дијагностика, дијагнозата спрема факторите на вклучување бара податоци за отстапувачките невролошки, психометриски и психолингвистички обрасци (Boder, 1971, според Decker & De Fris, 1981, 11).

Дислексијата претставува растројство кое се состои во појава на тешкотии во совладувањето на процесот на читање во детството. Дислексијата е резултат на нарушување на развојот на гностичките способности. Развојната дислексија се манифестира како отежнато читање и недограденост на способностите на читањето која се јавува кај децата од иста возраст, со исто ниво на интелигенција и ист обем на обука ( Копачев, 1999, 213-214)

Дислексијата често се нарекува и развојна, а некои автори како што е британскиот невролог Kritchly (1978, 6) за развојната дислексија вели: "Тоа е пореметување во учењето кое започнува со тешкотии во учењето и читањето, а подоцна и со недостатоци во правописот и со одсуство на лесно баратање со пишаниот јазик за разлика од говорниот јазик. Потеклото и е од когнитивна природа и често генетски условена. Не е предизвикана од интелектуален дефицит, недостаток на социо- културни прилики, од начинот на подучување, ниту од било какви познати невролошки оштетувања. Најверојатно претставува специфично пореметување на созревањето кое делумно исчезнува кога детето ќе стане постаро. Можно е значително да се намали со навремена и целисходна помош".

Според Ортон здружението за истражување на дислексијата (1992) се смета дека: "Дислексијата е јазично втемелена потешкотија од конституциско потекло. Ја карактеризираат потешкотии во декодирањето, (читувањето и разбирањето) на прочитаниот збор. Овие потешкотии во декодирањето на поедини зборови се често неочекувани и со оглед на возраста, сознајното и образовното ниво, не се резултат на општата развојна неспособност или оштетувањата на видот или слухот.

Според најновите научни поделби на сродните пореметувања на дислексијата, денес, пореметувањето на читањето се смета за синдром, или збир на различни потешкотии во усвојувањето и користењето на вештината на читање кои може да се појават во многу облици или степени.

Педагошкиот пристап не ја прифаќа идејата за дислексијата како "синдром", туку се залага за тоа дека дислексијата претставува неочекувана

потешкотија во учењето на читањето и дека како таква може да се идентификува сама за себе. Дислексијата е единствена состојба (Rutter и сор.1970, Uyle и сор. 1974, според Snowling 1987, 9).

Bryant и сор. (според Gathercole& Baddely, 1993, 13) сметаат дека дислексичните деца и возрастни претставуваат негативен дел од нормалната дистрибуција на способностите за читање. Според ова гледиште дислексичарите се само лоши читатели.

Когнитивните невропсихолози настојуваат да ја утврдат разликата помеѓу нормалниот и пореметениот развој на читањето ( Ellis& Joung 1988, Shallice 1988, според Gathercole& Baddely, 1993, 15). Ваквите гледишта сугерираат квалитативно поинаков развој. Основна карактеристика која ги раздвојува типичните лоши читатели од типичните дислексичари е тежината и ширината на нивните когнитивни недостатоци. Додека лошите читатели можат да развијат стратегија за компензација на специфичните когнитивни недостатоци, недостатоците на дислексичните деца се или претешки или прешироки за развој на адекватните компензаторни стратегии (Gathercole& Baddely, 1993, 15).

## 5.2. ВИДОВИ НА ДИСЛЕКСИИ

Дефинирањето на проблемите во читањето често е поврзано со етиологијата и е дадено низ различни пристапи и теории. Сите тие теории може да се поделат во два основни типа, и тоа на еднофакторски теории кои застапуваат единствен причинител и, мултифакторски теории чиј поглед во однос на пореметувањето е заснован врз повеќекратна етиологија и поголем број на причинители (Decker& De Fris, 1981, 23).

Причините се врзани за тешкотиите и специфичните недостатоци на обработка кои се јавуваат во поединечните фази и според кои може да се изврши субкласификација.

Така на пр. Bakker (1992, 104) врз основа на моделот на "рамнотежа" опишува два видови на пореметување на читањето. Првиот тип е наречен

"П- тип" (перцептивен тип) и го карактеризира бавно читање со релативно многу грешки и за подолго време. Хипотеза е дека децата со "П- тип" на дислексија предолго се потпираат на посредството на десната хемисфера и визуоспацијалната обработка на зборовите. Таа стратегија е погодна во почетните фази на учењето на читањето, но не одговара за учење на течното читање. Вториот тип е наречен "Л- тип" (лингвистички) и може да се опише како брзо (брзоплето) читање со многу вистински грешки. Се смета дека децата со "Л- тип" на дислексија прерано ги користат стратегиите на посредување на левата хемисфера или поточно- во раните фази на учење на читањето кога вниманието мора да биде насочено кон анализата на визуоспацијалните карактеристики на буквите и зборовите (Lich, 1989, 98).

Постојат извештаи и за други подтипови на на пореметувањето на читањето. На пр."јазичен" и "визуоспацијален" тип (Mattis и сор. 1975, според Harris& Sipay 1980, 25), "развојно јазично пореметување" и "Гертсман" тип (Kinsborne& Warrington 1966, според Harris& Sipay 1980, 25) и "дисфонетски", "дисеидетски" тип и "мешан" тип (Boder 1971, според Harris& Sipay 1980, 26).

Бодер го развива процесот на евалуација според кого сите деца со дислексија ги класифицира во три групи: првата ја сочинуваат оние кои имаат силен визуелен капацитет, а слаб аудитивен, втората група ја сочинуваат обратните случаи- со силен аудитивен, а слаб визуелен капацитет, додека третата група ја сочинуваат децата со слабости во двата капацитети.

Еден од пионерите во проучувањето на проблемот на читање Myklebust (според Levy, 1973, 38) опишува два вида на дислексии- аудитивна и визуелна.

Некои стручњаци разликуваат развојни и специфични тешкотии во читањето. Развојните претставуваат потешкотии кои се јавуваат како резултат на: незрелоста на психомоторниот состав; тешкотии кои се последица на патолошки неразвиениот говорно- јазичен состав; и тешкотии кои настанале како последица на повреди на средишниот нервен систем или минимални церебрални дисфункции. Иако развојот на погодените функции понекогаш е

бавен, со растот на организмот може да се надминат настанатите оштетувања (дури и пренаталните, наталните и постнаталните повреди на мозокот).

Специфичните тешкотии немаат јасен причинител, но се покажало дека во семејството обично има поголем број на такви случаи. Иако причинителот може да биде во побавното созревање на одредени делови на мозокот одговорни за поширокиот јазичен развој, општото созревање на организмот не помага доволно за да може тие потешкотии да се надминат. Заради тоа и адекватната помош често останува без резултати или дава само делумни резултати (Владисављевиќ, 1986, 21).

Иако дефинициите се помалку или повеќе детерминирани со етиологијата, постојат и пристапи кои се насочени кон процесите кои се оштетени, продирајќи повеќе во симптоматологијата, а помалку во веќе познатиот или непознатиот процес на настанување на тие оштетувања.

Така на пр. поделбата на "длабока дислексија" и "површинска дислексија" подразбира невролошки оштетувања, но описот на пореметувањето го карактеризираат обележја кои може да се јават и без евидентни невролошки испади кај некои други опишани типови на пореметување на читањето. Најзначаен симптом на "длабоката дислексија" е скоро потполната неможност на читање на логатомите на глас и тенденцијата да се прават паралексички грешки. Тоа покажува дека пациентите со "длабока дислексија" можат многу подобро да разбираат отколку да декодираат (Aaron, 1991, 183). Тие ги препознаваат зборовите на подлабоко, семантичко ниво многу побрзо, отколку на површинско, фонемско ниво (Golthaer и сор. 1980, според Teylor 1990, 58), па затоа се нарекува уште и "фонемска дислексија".

Спротивно, доминантни симптоми на "површинската дислексија" се механичкиот изговарање на зборовите без способноста за нивно разбирање, а со тенденција за погрешно изговарање и бесмислена замена на сличните зборови (Aaron 1991, Teylor 1990, 58).

И. Г. Јушиќ ( 2002, 25) дислексиите ги дели на:

1. Дислексии кај кои е присутна недоволна формираност на усниот говор. Во овој случај децата може да имаат говорно- јазични потешкотии кои не се исти со оние кај децата со посебни јазични потешкотии. Нивните потешкотии се од многу поблага природа. Се движат во распон од помали артикулативни потешкотии, тешкотии во точното разликување и расчленување на гласовите во зборовите, до слабост во разбирањето на односите помеѓу зборовите во речениците, послаба говорна меморија и нешто посиромашен речник. Кај помал број на деца постојат неправилности во граматиката на говорот. Така на пр. детето не го слуша првиот ниту последниот глас во изговорениот збор, не може зборовите да ги распредели во групи според почетниот и завршниот глас на зборот, тешко може да пронајде рима или да научи некоја песничка, не може да го расчлени зборот на гласови, ги задржува некои поранешни грешки во изговорот.

2. Дислексија со особена или недоволно формирана визуелно- просторна перцепција и ориентација. Кај овој облик на дислексија усниот говор може да биде доста добар, со исклучок на некои потешкотии во меморирањето на следот чија основа всушност е во перцепцијата на просторот и времето. Така на децата со овој тип на дислексија им е посебно тешко снаоѓањето во временско-просторниот след. Што се случувале порано, а што подоцна? Што е во просторот напред, а што е назад? Тешко може да ги следи деновите во неделата, месеците во годината или редоследот на годишните времиња. Тешко се усвојуваат и вербализираат просторните односи лево- десно. Кај овие деца посебно ќе биде нагласена замената на буквите со сличен облик.

3. Комбиниран облик на дислексија. Во овој облик на дислексија подеднакво се застапени елементите од говорно- јазичните потешкотии, како и особините на просторната перцепција и ориентација.

Терминот дислексија популарно се употребува во две значења:

1. Во поширока смисла на зборот за тешкотиите врзани за читање, пишување, разбирање на текстот, учење и некои други способности (ориентација во просторот и времето, телесна спретност и др.)

2. Во потесна смисла на зборот за тешкотии во читањето. Овие потешкотии се различни од неспецифичните пореметувања на читањето предизвикани како резултат на заостанувањето во менталниот развој, оштетувањата на видот или слухот, недоволно развиениот говор или запуштеноста на децата од неповолните семејни прилики. Тие се побројни и постабилни во своето појавување. Тоа значи дека подеднакво можат да се јават во пократки и во подолги зборови, во познати, како и во помалку познати зборови. Тоа што дислексијата ја прави специфично пореметување во читањето е и значајното заостанување на напредокот во некои аспекти на читањето.

## 6. ПИШУВАЊЕ

### 6.1. РЕЛАЦИИ ПОМЕЃУ ГОВОРНИОТ И ПИШАНИОТ ЈАЗИК

На пишаниот јазик може да му се пристапи на повеќе начини, од различни аспекти, па така, може да се зборува и за повеќе типови на можни релации во зависност од појдовните основи во разгледувањето.

Обично при третирањето на некој проблем прво се одредува неговата суштина, постојат обиди да се одреди и да му се додадат некои карактеристики. Пишувањето е многу тешко да се одреди во една или неколку реченици. Тоа е комплексен проблем кој стои во некои релации со говорот и јазикот.

Во долгата историја на човечкото постоење јазикот бил дефиниран на повеќе различни начини. Истражувајќи ги трудовите на полето на дефинирањето на јазикот, а посредно и на пишаниот јазик, се наидува на повеќе пристапи. Најголем е бројот на оние, кои тие односи ги разгледуваат од "фоноцентричен" аспект, давајќи му на гласот централна улога, додека пак останатите форми на јазикот претставуваат само секундарен одраз на гласот. Концептот на вокалниот јазик како примарен, ужива значително долга историја. Уште Аристотел дефинирајќи ги говорните зборови, вели дека тие се симболи или знаци на емоциите или впечатоците на душата. На пишаниот јазик тој му дава секундарна или деривациска улога, говорејќи дека пишаниот збор е знак на говорниот збор. Во овој случај буквите се сфатени како говорни, а не пишани ентитети, од фоноцентричен аспект. Секундарен статус на пишаниот јазик му припишува и Аугустине, во својата "De Dialectica" и Плато во "Phaedrus" (според Scinto, 1986, 9). Де Сосир (1922, според Станчиќ и Љубечкиќ, 1994, 28) укажал на разликите меѓу говорот и јазикот, истакнувајќи дека говорот е јазик во употреба, а самиот јазик во прв ред претставува социјална творба. Кога ја зема и графичката манифестација на јазикот тој вели: "пишувањето, иако неповрзано со внатрешниот систем (лангуаге), користено е континуирано во репрезентирањето на јазикот", а понатаму продолжува "јазикот и пишувањето се два различни состави на знаци: вториот постои со единствена цел- репрезентација на првиот.

Лингвистичкиот објект не е пишана или говорна форма на зборот, туку, самата говорна форма го конституира објектот." Овој заклучок авторот го темели врз основа на претпоставките за прифаќање на концептот на некој вид на природна врска помеѓу звукот и јазикот, и на фактот, дека според Де Сосир говорењето секогаш му претходи на пишувањето.

Некои дефиниции на јазикот, чија основа е во природата на јазичните облици, го делат оралниот јазик на говорен, кој ужива онтогенетски и филогенетски приоритет, па на тој начин станува прв, а пишаниот јазик кој претставува секундарен состав, како одраз на говорниот.

Третиот пристап е функционален. Врз основа на поранешните трудови на група на автори на прашката школа (Vachek, 1966, 36) преку тој принцип на истражување на односите помеѓу оралниот и пишаниот јазик укажуваат на говорните и пишаните манифестации на јазикот, како структурално поврзани. Оралниот и пишаниот јазик го конституираат комплементарниот состав на јазичните норми, кои се разликуваат во различните структурално- функционални карактеристики. Така, на планот на дискурсна организација, пишаните норми се манифестирани во монолошкиот облик на текстот, додека говорните норми најчесто се поврзани со дијалошката норма на дискурсна организација. Овој пристап го наоѓаме уште во 1932 год. во трудовите на Artymovic (според Scinto, 1986, 13). Mathesius, централната фигура на прашката школа, пишува дека пишаниот израз е форма на јазикот суи генерис, како и говорниот израз, секој со своите специфични функции. Понатаму тој вели дека пишаниот израз се развива од говорната база и дека тоа не е едноставна механичка проекција на буквите, туку дека во цивилизираните општества јазикот постигнува значителна автономија во однос на говорниот јазик.

И додека прашката школа ја уочувала независноста на говорните и пишаните јазични норми, претставниците на глососемитската ориентација заговарале концепт на две јазични норми кои се во релација една спрема друга, како сијахронично, така и синхронично. За разлика од лингвистите кои примарно ги разгледуваат посебно структуралните принципи на јазикот, како виртуален состав, психолозите биле повеќе ориентирани на говорот и јазикот како

варијабли вклучени во однесувањето. Можеме да кажеме дека лингвистите првенствено се занимаваат со истражувањата и обидите за пронаоѓање на одговор на прашањето лангуаге, како состав, а психолозите го разгледуваат концептот пароле. Постојат различни поддисциплини кои даваат свој допринос во сфаќањето на разгледуваните односи. Невропсихологијата како фокус ја зема поврзаноста на сеопфатното вербално однесување со невролошката структура, додека генетската психологија се занимава со граматичките и лексичките разлики во обидите за карактеризирање на онтогенетските процеси.

Виготски (1978, 45) вели дека способноста на пишаниот јазик не е едноставна способност на бележење на говорниот јазик.

Трихотомијата на јазикот, говорот и пишувањето може да се види и од следниот дијаграм, кој претставува линеарна конфигурација.

Јазик -----> Говор <-----> Пишување

Дијаграмот упатува кон тоа дека пишувањето, како линеарна конфигурација, го симболизира само говорот, заобиколувајќи го посредството на составот на јазикот (*language*). Пишувањето е во директни односи со говорот, и претставува негова конкретизација. Овој поглед на односите помеѓу пишувањето и јазикот, и пишувањето и говорот, имаат исходиште во сетот аргументи, кој можеме да го поделиме во три групи: филогенетско- онтогенетски, структурален и невропсихолошки. Треба да се нагласи дека при користењето на терминот јазик, мислиме на Де Сосировото сфаќање на терминот лангуаге, а користејќи ги термините говорен и пишан јазик ги подразбираме актуелните манифестации на јазикот во фонички и графички однос. Според филогенетскиот пристап, говорот се јавува пред пишувањето, и тој е универзален, додека пак пишувањето е секундарно изведен облик, кој не го користи јазикот како подредена форма, туку го репрезентира само говорот ( Scinto, 1986, 36).

## 6.2. СТРУКТУРАЛНИ МОДЕЛИ НА РЕЛАЦИЈАТА ПОМЕЃУ ПИШАНИОТ И ГОВОРНИОТ ЈАЗИК

Постојат три значајни теории на поврзаноста помеѓу јазикот, говорот и пишувањето. Ако го земеме предвид традиционалниот фоничен критериум, со кого се тврди дека говорот е природен јазичен код, пишаната манифестација на јазикот ќе биде само графичка репрезентација на говорот и деривација на мислењето само низ посредување на фонолошката компонента на јазикот, или со други зборови, пишаната експресија само ја имитира говорната манифестација, без директно вплетување во јазичниот код.

Спротивно на фоноцентричниот концепт, е другиот екстрем, кој тврди дека јазичниот код може да биде манифестиран во подеднакво различни самостојни манифестации, што значи, тврди дека оралната и пишаната манифестација можат да егзистираат независно со истовремено поддржување на јазичниот код. Овој став посебно го истакнува Hjemslev(1963). Vladall (1944, според Sanford, 1981, 94) значаен претставник на глосематичката школа пишува дека составот на говорот и составот на пишувањето се... " само две реализации со неограничени можности на тие состави, од кои ниту еден не е поважен од другиот". Претходна верзија на оваа теза наоѓаме кај споменатиот Artymovic (1932, според Scinto, 1986, 13).

Помеѓу овие две гледишта сместен е прашкиот круг чиј функционално-структурален поглед најјасно е оцртан во трудовите на Vachek (1965). Функционално-структуралната позиција ги гледа говорната и пишаната манифестација како структурално поврзани, но функционалниот израз им е независен. Но, оралната и пишаната манифестација на јазикот постојат во комплементарната дистрибуција, односно пишаната манифестација се јавува како означен член на опозицијата. Друго обележје на функционално-структуралниот поглед е дека говорната и пишаната манифестација на јазикот репрезентираат составен и нормативен избор внатре во лингвистичкиот код ( Scinto, 1986, 15).

Горните размислувања би можеле да ги прикажеме со цртеж. Под сликата А се крие зависноста на пишаниот јазик, кој го прифаќа јазичниот состав само низ

говорниот јазик. Варијантата Б го означува "односот на еднакви вредности", што би значело дека говорниот и пишаниот јазик взаемно го прифаќаат јазичниот код како независни манифестации, но меѓусебно се поврзани со составните "преведувачки" правила. Формата Ц претставува независен однос во кого различните јазични манифестации, а според тоа и говорниот и пишаниот јазик, пристапуваат независно со поддржување на кодот и се меѓусебно независни.

А	Б	Ц
Јазик	Јазик	Јазик
Говор	Говор <-----> Пишување	Говор Пишување Останати
Пишување		
Зависни релации	Рел. на еднакви вредности	-Независни релации

Последниот облик е став на глососематичките автори каде говорната и пишаната манифестација се независни едни од други. Првата и втората релација се многу поприватливи за најголем број на јазици, додека формата Ц, според Haas (1970, 28), логички е возможна, но само кај недеривираниите писма како што е пиктографското писмо. Разгледувајќи ја врската помеѓу ортографијата и фонологијата тешко е да се зборува за независност на разгледуваните состави, бидејќи тие допуштаат меѓусебен "преведувачки" однос (според Haas, тоа е ставање на експресијата- зборот во функција).

### 6.3. ГЕНЕТСКИ МОДЕЛ НА ОРАЛНИОТ И ПИШАНИОТ ЈАЗИК

Структуралниот став за пишаниот јазик како деривациски состав, како и постоењето на релации помеѓу графемата и фонемата говорат во прилог на оправданоста на составот А, кој има онтогенетска позадина. Оралниот јазик се стекнува природно и му претходи на стекнувањето на пишаниот јазик, кој е научен свесно и според тоа пишаниот јазик би требало да зависи од говорниот, како од развоен аспект, така и во цел на континуирана употреба.

Многу генетички студии нагласуваат дека оралниот јазик игра медијациска улога во раниот развој на способноста на рецептивните и експресивните пишани јазични манифестации. За фонолошки втемелените писма може да се каже дека историскиот период и генетското ниво на оралната манифестација играат примарна медијациска улога помеѓу пишаниот јазик и лингвистичкиот код. Понатаму, нормалните јазични способности ја вклучуваат компонентата на " преведување" која дава слобода на делување помеѓу говорната и пишаната манифестација на јазикот, посебно евидентна во вежбите на пишување по диктат или при читање на глас. Потпирајќи се на структуралните, невролошките и онтогенетските гледишта, можеме да заклучиме за постоењето на релациите помеѓу говорните и пишаните манифестации на јазикот, па можеме да ги согледаме на следниот начин:

1. Алфабетско- фонолошкото писмо е дериват на историските говорно јазични манифестации.

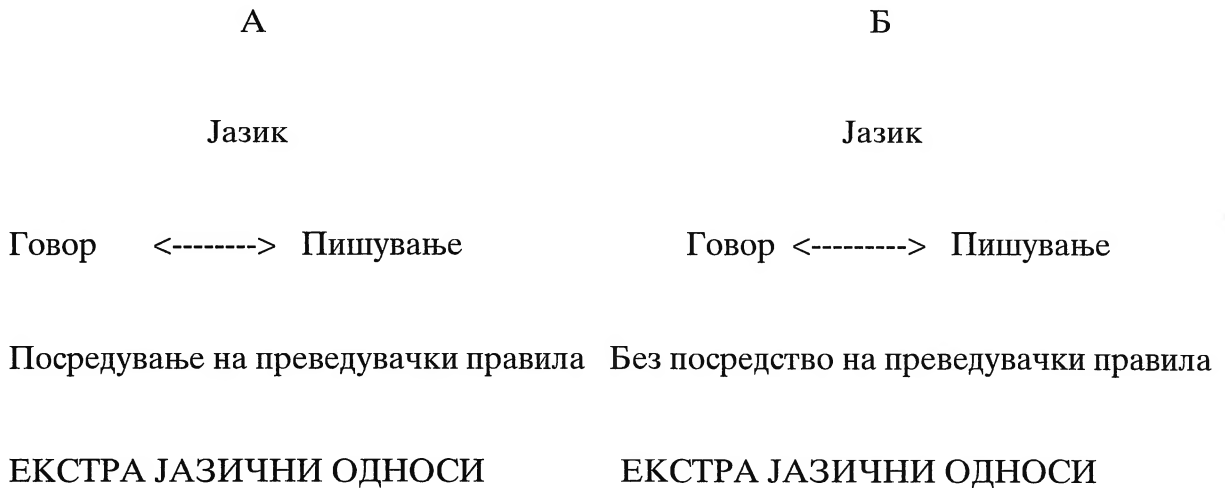
2. Фонемите и графемите се симетрични интерпретации, и графемите не се секундарни знаци на фонемите.

3. Фонемите и графемите се во релација со сетот способности, кои ја вклучуваат компонентата на " преведување", која пак, ја допушта слободата на делување помеѓу говорната и пишаната манифестација на јазикот, посебно евидентна во вежбите на пишување по диктат или при читањето на глас.

4. Постојат и невролошки докази кои ја поддржуваат функционалната интеракција помеѓу разгледуваните јазични манифестации.

5. Нормалниот развој на јазичните способности го потврдува фактот дека говорно- јазичните манифестации му претходат на пишаните манифестации и дека таквите орални манифестации играат можеби и одлучувачка посредничка улога во способностите на пишаните јазични манифестации, барем во јазични заедници кои користат фонолошки деривирано писмо.

Ако повторно ги разгледаме трите претходни модели можеме да го забележиме дијакроничниот и онтогенетскиот однос помеѓу првиот (А) и вториот (Б) модел.



-Испрекинатата линија укажува на потенцијална врска

-Дијаграм 3. Дијакроничен и онтогенетски модел на релациите помеѓу говорот и пишувањето

#### 6.4. НЕВРОЛОШКИ АСПЕКТИ НА ГОВОРНИОТ И ПИШАНИОТ ЈАЗИК

Кон проширувањето на сфаќањето на односот помеѓу двете форми на јазикот посебно придонесува проучувањето на лицата со афазија.

Посебно треба да се нагласи сфаќањето на Лурија, кој ја застапува тезата дека "менталните функции се со динамично ниво на локализација" (Лурија, 1983, 89). Тој нагласува дека пореметувањето на било која поединечна функција, може да се припише на лезија во различни делови на кортексот, но и ограничените оштетувања често не водат кон пореметување на изолирани функции, туку доведуваат и до оштетување на сложени и неповрзани функции. Доколку сакаме, во тој дух да одговориме на прашањето: дали во пишаната јазична манифестација е потребно посредство на говорот во реализацијата на лингвистичката комуникација, можеме да констатираме:

1. Говорното посредство секогаш е потребно за пишаната јазична манифестација;

2. Говорно јазичното посредување е потребно при стекнувањето на пишаната јазична манифестација, но, кога еднаш составот на пишаниот јазик ќе се развие, тогаш говорната манифестација не е обврзна.

Секое од овие објаснувања се однесува само на капацитетот и способностите на нормалниот поединец со негибната јазична компетенција, исклучувајќи ги лицата со конгенитални оштетувања, глувост, церебрална парализа и сл.

Според тоа, можеме да кажеме дека, додека говорниот јазик игра фундаментална медијациска улога во раните нивоа на стекнување на пишаниот јазик, еднаш, кога пишаниот јазик ќе го достигне степенот на автоматизација, медијациската улога на говорниот јазик се намалува и пишаниот јазик постои како поединечен автоматски состав, кој независно го искористува капацитетот на јазичниот код. Експерименталните студии на Насарова (1955, според Scinto 1986, 56), Соколов (1964, според Weigl 1975, 37) и Weigl, Bottcher, Lander и Metzea (1971, според Scinto, 58) зборуваат во корист на валидноста на горе изнесениот заклучок. За организацијата на кортикалниот систем Лурија (1983, 21), меѓу останатото вели: "процесот на артикулација (гласното говорење), кое игра одлучувачка улога во раните нивоа на едукација, има многу ниска поврзаност со високо автоматизираната форма на пишување. Лицето е способно да пишува, на тоа високо автоматизирано ниво, и кога артикулацијата е исклучена. Тоа понатаму ни сугерира дека, на разните нивоа на развој на пишувањето се случуваат измени во психофизиолошка смисла, така што делот во акција во кортикалниот систем, во таа активност не мора секогаш да остане ист" (Лурија, 1980, 21).

За Лурија, пишаниот јазик не е директен фонолошки дериват, туку, фонолошката компонента има улога на медијатор, која почнува да се редуцира уште на раните нивоа на стекнување на писмото. Понатаму Лурија укажува дека во говорниот рецептивен капацитет за пишаниот јазик " во подоцнежните нивоа

процесите се трансформираат во визуелно препознавање на зборовите и не зависат од анализата и синтезата на фонетските букви." На слични заклучоци наидуваме и кај Poluton (1963), Smith (1975) и Henderson (1982). Hacaen и Albert (1978, 17), врз основа на правиот аграфичен синдром ја докажуваат претпоставката за автономност на составот на јазичните функции. Тие заклучуваат дека графичкиот код не може да биде разгледуван како едноставна транскрипција на оралниот код, туку, дека графичките активности претставуваат автономен состав на јазичната изведба.

Онтогенетскиот приоритет на говорот ја зема предвид директната говорно јазична медијациска улога во способноста на рецептивниот и експресивниот пишан јазик. Меѓутоа, кога еднаш, пишаниот јазик ќе стане стабилен состав, посредството на говорниот јазик станува помалку важно, и пишаниот јазик станува независна манифестација на човековиот капацитет во цел на јазичната комуникација. Едноставниот линеарен модел на потребност на оралното посредство на пишаниот јазик е вистинска репрезентација на раните нивоа на способноста на пишаниот јазик, но не и правата карактеристика на зрелите јазични функции кај потполно писмената популација. Моделот на потребност многу поправилно ја карактеризира полуписмената популација, но не и тие со ограничена писмена пракса.

Во текот на учењето многу процеси егзистираат заедно, особено когнитивните процеси, како што се акустичката и оптичката перцепција, разбирањето, помнењето, внатрешниот говор, моторните процеси за говорна продукција и репродукција и сл. Сложеноста на лингвистичките задачи, во кои овие процеси се вградени, ни даваат идеја за сложената мрежа на интрацеребралната поврзаност. И додека говорниот јазик доаѓа пред пишувањето, мораме да се сложиме со фактот дека, изведбата на буквите ги бара повисоките церебрални зоно кои мораат да бидат поврзани со се што е во врска со говорот. Процесите во темпоралниот дел од мозокот играат значајна улога во пишувањето по диктат, заради аудитивната компонента на буквите. Предмоторниот и сензомоторниот сегмент во кортексот исто така имаат свое влијание во задачите на гласното читање. Спонтаното пишување и говорот се во релација со предфронталните кортикални зони (Лурија, 1980, 373). Еднаш

втемелените виши психолошки процеси функционираат различно, во однос на функционирањето во формативниот период. При стекнувањето на споменатите вештини во интеракција се различните церебрални состави, меѓутоа, кога еднаш ќе се совлада пишаниот јазик, доаѓа до постепена редуција во таа функционална сложеност. Интрацеребралните врски не се повеќе потребни, кога веќе еднаш функцијата е усовршена, но сепак, тие врски остануваат на потенцијално располагање и можат да бидат реактивирани во случај за тоа да биде укажана потреба. Таквата модификација во интерфункционалните односи укажуваат на важниот аспект на психолошкиот развој, односно помагаат во разбирањето на процесот на стекнување и автоматизација на разбирањето, репродукцијата и продукцијата на графемските структури. Во процесот на стекнување на пишувањето и читањето вклучени се и неколку аспекти на говорниот јазик, вклучувајќи ја и аудитивната перцепција на фонемската структура (наставникот го изговара напишаниот збор) и нивната репродукција (ученикот го артикулира зборот кој го слушал и видел). Во подоцнежната фаза ученикот ќе може да го репродуцира звучниот пример на зборот, кого научил да го пишува. Фонемската структура е споредлива со графемската структура. За поврзаноста на овие два аспекти наоѓаме во трудовите на Насарова (1955, според Scinto, 1986, 76), која ја истражувала коартикулацијата низ периодот на пишување. Авторот укажува на фактот дека задачите на пишување стануваат потешки, ако од детето се бара да пишува со отворена уста и со исплазен јазик. Тогаш бројот на грешки при пишувањето значително се зголемува. Накратко, способноста на пишаниот јазик бара изградба на синџир од интерактивни функции. Потребни се бројни рекодирачки процеси помеѓу различните сензорни модалитети и процесот на внатрешен говор и графомоторичките стереотипи. Подоцна, се станува посложено преку аудитивниот и оптичкиот фидбек состав. Во училиштето во почетокот се случува парадокс, добро познатите зборови, детето да не ги чита правилно, бидејќи е насочено кон индивидуалните букви, па така зборот или реченицата го губат својот идентитет, а истото се случува и со пишувањето. Подоцна, кога читањето ќе стане автоматизирано, различните процеси на рекодирање се редуцираат. Фонолошката улога е редуцирана на минимум, и доволно е да се слушне зборот како внатрешен говор или манифестација на артикулацијата, за да се разбере прочитаното. Некои експерименти (Sokolov, 1967; Weigel; Bottcher; Lander- Metzea, 1971, според Weigel, 1975, 68) укажуваат

дека разбирањето при читањето не е оштетено, ако се оневозможат движењата на артикулаторите. Тоа значи дека семантичкото декодирање на графемските структури зазема значајно место, веднаш по оптичката перцепција.

Слично е и во пишувањето. Тука може да дојде до суфициенција во разбирањето на зборовите кои се графички репродуцирани нормално, во процесите кои не се директно копирање и кои не се директна транскрипција, туку се непосреден рекодирачки склад помеѓу смислата и содржината. Обично не сме свесни за моторната контрола во пишувањето. Таа редукција на свеста може да варира во зависност од тежината на материјалот кој се пишува (почеток или крај на реченицата, пункција, нов ред...). Слободниот тек на пишување бара програмирање на поединечните слики и евокации, корелати на инервацијата, кои ќе ги контролираат движењата на раката на оној кој пишува. Важна е редукцијата во зоните на психолошките функции, бидејќи подразбира значително намалување на задачите потребни во тие активности. Резултатот е, значително ослободување на церебрално функционалниот состав и поголема независност на читањето од говорните манифестации, како и брзо, непосредно процесирање на семантичкиот декодирачки акт. Намалувањето на зависноста од говорниот јазик не го вклучува во себе и напуштањето на релациите кои се изградени во процесот на учење. Ако настапат потешкотии, нивната употреба се враќа. Тоа посебно добро може да се види кај лицата кои немаат потешкотии во пишаниот јазик, при читањето на бесмислени зборови на глас. Зборот ќе го изговорат правилно, но тој нема да значи ништо. Исто е и при пишувањето на бесмислени зборови по диктат. Како последица на довршувањето на развојот на вишите психички процеси е создавањето на релативно автономни делови на составот, кои се обликуваат и, и покрај нивната интеракција во целиот состав, сепак можат да делуваат независно еден од друг ( Weigel, 1975, 70). Таа автономија е исто така евидентна и во различните облици на говорниот и пишаниот јазик каде разбирањето и говорењето, рецепцијата и експресијата на читањето, копирањето, пишувањето по диктат, и тогаш стануваат скоро независни.

## 6.5. ОБЕЛЕЖЈА НА ЈАЗИЧНИТЕ МАНИФЕСТАЦИИ

Ако ги земеме предвид говорот и пишувањето како два рамноправни или барем делумно независни медиуми на јазичната дејност, можно е да се укаже и на некои заеднички карактеристики на говорните и пишаните манифестации на јазикот. Колку и да се работи за различни состави лонгитудиналните студии на Walter & Loban (1978, според Thomson, 88) укажуваат на висока поврзаност на тие два состави, што одговара и на претходните тврдења. Две основни заеднички особини на говорот и пишувањето се линеарноста и конвенционалноста. Линеарноста, која значи аналитичност, во крајната анализа произлегува од гласовниот карактер на говорот (Gillam, 1992, 39). Перцепирајќи некоја случка вушност, неа ја доживуваме синтетично, но, ако таа случка сакаме да ја опишаме, мораме да почнеме по некој редослед, бидејќи говорниот механизам ни наметнува сукцесивност. За разлика од говорот кој постои во времето, писмото постои и во просторот, но е строго подредено на законитостите на линеарното одвивање. Ако добиеме некој текст, опфаќајќи го глобално не можеме да добиеме никаква информација за содржината, но ако сакаме да знаеме за што се зборува во текстот, ќе мораме да го прочитаеме.

Постојат три основни обележја кои го разликуваат говорниот и пишаниот јазичен медиум: помалку или повеќе документарен карактер; поголема или помала независност од контекстот; повисок или понизок степен на интерактивен потенцијал.

Пишаната форма претставува висок степен на постојаност и конзервација, кои не се својствени на говорната форма. Оралната манифестација на јазикот во дискурсот презентира релативно транспарентна сигнална форма, пишаната манифестација на јазикот е помалку транспарентна и останува подлабоко во свеста.

Следно обележје е степенот на контекстуализација, кој е во релација со првото обележје. Пишаните облици се во дискурсна употреба повеќе деконтекстуализирани. Под деконтекстуализација се подразбира степен во кого надворешната сигнална форма е самата доволна во пренесувањето на јасната комуникациска цел на актуелниот дискурс (Scinto, 1977, 26). Пишаната форма е

во голема мерка без екстралингвистички експресивни средства. Наспроти тоа, говорната форма е од ситуационен карактер, се потпира на интонацијата и гестот, како надополнување на надворешната сигнална форма. На психолошки план импликацијата на степенот на контекстуализација во пишаната и говорната манифестација на дискурсот зависи од степенот на искусствената раздалеченост на факторите во дадената комуникациска ситуација. Во пишаниот јазик слушачот и говорникот се повеќе оддалечени од комуникацискиот канал, одколку во говорниот јазик. Оралната манифестација овозможува повисок степен на непосредна јазична интеракција низ директна и непосредна визуелна и аудитивна партиципација во актот на комуникација. Тој интерактивен потенцијал во говорниот дискурс дава можност за релативно брза сукцесија на комуникативни измени, што не е можно во пишаниот дискурс. Затоа во говорот многу од тоа може да биде изоставено. Говорот е непосреден и надополнет со други средства кои го надополнуваат неговиот кревок израз (гест, мимика...). Голема помош во разбирањето даваат и прозодиските елементи на говорот, додека во пишаната форма тоа изостанува, бидејќи таа е упатена кон непознат, па затоа е и лишена од заедничко доживување. Освен тоа пишаниот јазик мора на сложен начин да ја изрази мислата. Во пишувањето не смее да постои испрекинатост, мислата мора да тече со вообичаен логички след, бидејќи се произлегува само од пишаниот контекст, па и речениците со кои писателот се служи се сложени. Заради тоа што учесниците во пишаната интеракција најчесто не се гледаат, немаат потпора во ситуациониот контекст, па изостанува разјаснувањето на авторовите мисли, точно заради таквиот " временски застој " помеѓу продукцијата и перцепцијата. Пишаниот јазик ќе биде интерпретиран од различни приматели на повеќе начини. Граматичките и лексичките разлики се исто така значајни. Некои конструкции може да се најдат само во пишаниот јазик. Исто е и со вокабуларот, бидејќи често во пишаниот јазик можат да се најдат зборови, кои во говорниот јазик скоро никогаш не се појавуваат. Писмото е поформално од говорот. Пишаниот текст е подолг, поповрзан (кохезивен) и поорганизиран од говорниот текст (Perera, 1984, 59).

Раликите во интерактивните потенцијални односи исто така му припаѓаат на степенот на конзервација. Говорната и пишаната манифестација ги репрезентираат функционалните норми на јазичната употреба. Ако се

разгледуваат интеракцијата на функцијата и значењето на експресијата, може да се најдат разлики помеѓу лексикограматичкото ниво (синтаксичка, семантичка и прагматична организација на актот на комуникација) и планот на дискурсна организација (макроорганизација на комуникацискиот акт и значењето на експресијата во дијалогски или монологски облик). Пишувањето, примарно е окарактеризирано како монологска дискурсна организација.

Лурија пишува дека структурата на пишаната норма, која во својот опсег е монолог, е значително посистематична од говорниот дискурс. Пишаните норми покажуваат поразработена и поопсежна граматичка структура. Според Лурија (1980, 259) " пишаниот говор значително се разликува од оралниот говор заради тоа што е продуциран врз основа на поопфатна ( експлицитна) граматика, и тоа го прави разбирлив и во одсуство на гестот и интонацијата.. Во пишаниот говор речениците се подолги отколку во оралниот говор..."

Можеме да кажеме дека оралната и пишаната манифестација на јазикот се во комплементарен однос, но претставуваат посебни јазични норми и секоја има посебна улога внатре во комуникацискиот состав.

## 7. ПРИРОДА НА СТЕКНУВАЊЕ НА ПИШАНИОТ ЈАЗИК

### 7.1. РАЗВОЈНИ МОДЕЛИ И ПРИРОДА НА СТЕКНУВАЊЕ НА ПИШАНИОТ ЈАЗИК

Разгледувајќи го развојот на стекнувањето на пишаниот јазик не можеме, а да не се потсетиме на мислите на Виготски (1962), кој се занимавал со проблемот, зошто пишаниот говор на ученикот му е толку тежок и е помалку развиен од гласовниот, и зошто разликата на некои нивоа на учење достигнува од 6- 8 години. Најверојатно, вели Виготски, причината е во тоа што пишувањето е алгебра на говорот, најтежок и најсложен вид на намерна и свесна говорна дејност. Тој вели дека пишаниот говор е посебна лингвистичка функција, одвоена од говорот во структурата и функционалниот код.. Дури и минималниот развој бара висок степен на апстракција. " Тоа е говор лишен од материјалниот звук " (Виготски, 1965, 384). Пишаниот говор е значително поапстрактен од гласовниот, пред се бидејќи тој " се замислува, а не се изговара " и претставува форма на монолог, бидејќи е лишен од соговорникот. Освен тоа " ситуацијата на пишаниот говор бара од детето двојна апстракција: од звучноста на говорот, и од соговорникот" (Виготски, 1965, 384). Тој понатаму истакнува дека две годишното дете користи неколку зборови и едноставна синтакса, бидејќи неговиот речник е сиромашен и се уште не ја совладало структурата на сложената реченица. Меѓутоа, училишното дете располага со речник и граматички облици доволни за пишување, кои се слични ( на ниво на јазикот) со оралниот говор.

Неговите истражувања покажуваат дека развојот на пишувањето не е повторување на историјата на гласовниот говор. Пишаниот говор не е директно преведување на гласовниот говор во графички знаци, ниту совладувањето на пишувањето е само совладување на техниката на пишување, што со други зборови значи дека само совладувањето на механичкиот аспект на пишувањето, не доведува нужно до нивото на пишување, кое ќе биде на исто ниво со гласниот говор.

При стекнувањето на пишаниот јазик потребно е да се разликуваат неколку нивоа:

1. Стекнување и контрола над психомоторната и моторната организација на актуелната продукција во графичка форма (Ajuagauega & Auzias 1975, 55);

2. Стекнување на преведувачки правила (пишување и читање) земајќи го предвид транскодиранието помеѓу акустичката и графичката форма на јазикот и постепената диференцијација на акустичките и графичките облици (Chao, 1961; Ellis, 1982; Haas, 1970; Henderson 1982, 38);

3. Стекнување на структурални и функционални правила на пишаната дискурсна организација која го зема предвид степенот на комуникативна компетенција (Scinto, 1986, 67).

Првото и второто ниво се безусловно потребни за стекнување на третото ниво. Првото ниво е посебно зависно од моторниот развој, односно механизмот на пишување.

Во онтогенезата на развојот на пишувањето кај детето, тоа следува после говорот и зависи од степенот на интелектуалниот, моторниот и емоционалниот развој. Тоа претставува јазик и движење, но е ускратено со контекстот во кого се одвива, со ригорозното графичко обликување, и со правилата на считување. Служејќи му на општеството и на одредени норми кои ги поседува, начините на графичка експресија, и покрај неговиот варијабилитет, пишувањето е постојано во организација на планирање. Секој нормален поединец, со просечен развој, има способност за пишување, но овој потенцијал, кој зависи од матурацијата на некои важни состави, не може да се постигне без учење. Постојат различни нивоа на пишување, според степенот на тежина, во зависност од тоа колку лицето кое извршува одредена задача мора да се ангажира.

**ПРЕПИШУВАЊЕ.** Физиолошката основа на препишувањето е заснована главно на две структури: визуелна и графомоторна. Точноста и естетиката на препишувањето ја обезбедуваат: добрата визуелна перцепција, добрата

просторна ориентација, развиената моторика на раката, координираните движења на дланките и прстите, и добро ускладената врска помеѓу видот и раката.

**ДИКТАТ.** Диктатот започнува од непосредниот акустички модел кој го дава лицето кое диктира. Диктатот пред се се засновува на слушната контрола. Покрај визуелната и графомоторната способност, голема улога има и слухот, а посебно фонематскиот слух. Но, ни фонематскиот слух не е доволен сам по себе, туку за успешно напишан диктат мора да постои и изградена јазична основа.

**ОПИС НА СЛИКА.** Освен физиолошките основи: слух, вид, графомоторен простор и движење, во прв план е сфаќањето на значењето на сликата и формулацијата на јазичниот исказ. Со помош на сликата ученикот постепено се воведува во самостојното прераскажување и запишување на своето мисловно јазично искажување. Сликата како поттик содржи доволно конкретност врз која ученикот се потпира.

**ПИШУВАЊЕ ПОСЛЕ НЕЧИЕ РАСКАЖУВАЊЕ.** Овој облик на пишување на ученикот му дава можност да се раководи според некој модел. Овде посредува говорот, а тој е поапстрактен од сликата. Оној кој раскажува ја дава содржината, а истовремено го обликува редоследот, начинот на изразување, многубројните зборови од кои се состои приказната. Учениците го паметат говорниот пример и се трудат да го следат. Во ова пишување ангажирано е вербалното памтење како и содржината и значењето на текстот. Во се друго ученикот е самостоен, па го одредува и своето темпо на пишување.

**ОПИС НА ДОЖИВУВАЊЕ.** При описот на доживување доаѓаат до израз јазичните и фонемските грешки, проблемите на визуелната перцепција и просторната ориентација, познавањето на ортографијата, како и квалитетот на ракописот.

**ПИШУВАЊЕ НА ЗАДАДЕНА ТЕМА.** Овој вид на пишување претпоставува одредени знаења кои преку зададената тема ученикот треба да ги

прикаже. Со себе ученикот го нема доживеаното искуство, и е принуден да се потпре исклучиво на своите знаења.

**КРЕАТИВНО ПИШУВАЊЕ.** Овој облик на пишување подразбира самостоен избор на тема која ќе се обработува преку размислување, изнесување на сопствените ставови и создавање на нов текст по содржина и по форма. Тоа е највисок облик на пишување. Се претпоставува дека во овој облик на пишување ученикот не треба да има никакви физиолошки, јазични, ниту технички препреки со пишувањето. (С.Владисављевиќ, 1986, 46- 50).

Пишувањето е сложен процес кој делумно е контролиран од созревањето на органофункционалниот фактор, а делумно од нивото на процесот на учење. Според тоа, и покрај матурацијата, кај децата пишувањето се развива во согласност со законитостите кои го следат целокупниот психофизиолошки развој.

Со други, зборови слично на моторната контрола, генерално, и во сите експресивни активности, пишувањето има личен стил, кој е тесно поврзан со индивидуалните карактеристики и со психофизиолошкиот развој. Пишувањето не е само перманентен метод на бележење на нашите мисли и сеќавања, тоа е и метод на промена на комуникациската средина. Од овие причини детето мора, во границите на своите способности и потребите на општеството, да задоволува во поглед на содржината и брзината. Естетското пишување исто така е подложно на промени низ времето, но еден елемент е траен. Тоа е планот, кој на пишувањето му дава вербална мелодија и вредност на уредна нарација.

Првиот чекор во учењето на пишувањето е пресуден, бидејќи секое дете почнува да учи да пишува со својствена инхерентна организација, со своите моторни способности, својата способност за структурирање, ориентација и вербална репрезентација.

Првиот период во развојот на ракописот го сочинува прекалиграфската фаза. Детето го открива задоволството во тоа што од линиите без облик, чкртањето, веќе може да создава различни облици кои може да ги разбираат и

другите. Тоа се раните детски цртежи, и секако, оние рани прецртувања на буквите кои децата сами ги преземаат. Графомоторниот чин се открива како нов вид на освоена реалност, како нова моќ на детето врз светот во кого е и моделот на однесување, со кого значително се приближува кон возрасните.

Со поаѓањето во училиште, значи на возраст од 7- 8 години, детето открива задоволство во тоа што успева, со поголема точност да го изведе својот графомоторен низ, исто така како што прави учителот. Тоа е периодот кога детето, преку успешно имитирање на пишувањето на буквите кои ги учи, добива признанија и кога точно тие букви и таквото пишување се цел на неговите активности. Оваа фаза во развојот на ракописот се нарекува калиграфска фаза. Самото изведување на пишувањето и естетскиот изглед на напишаното се цел кон која детето тежнее. Овој однос кон пишувањето останува и во текот на второ одделение во основното училиште.

Во трето одделение во основното училиште, значи по две години на упорно совладување и унежбување на пишувањето, ракописот почнува да се менува. За тоа постојат две причини. Првата причина е во тоа што шемите на акција на графомоторните активности се толку збиени- концизни што овозможуваат остварување на виши облици на интеграција на овие шемите и овие активности во уште поконцизна форма на графичко обликување кое повеќе одговара на специфичностите на личноста на детето и графомоторниот спрег кој го изведува процесот на пишување. Вториот момент кој е исто така значаен, е фактот дека веќе во трето одделение почнува да се обраќа внимание на пораките кои стојат во содржината на напишаното, а не само на естетскиот изглед на напишаното. Пишувањето престанува да биде цел само по себе, туку станува средство за разбирање. Така се доаѓа до тоа ракописот на децата да се разградува и секој да си бара свој специфичен облик. Овде се работи за фазата на индивидуализација на ракописот. Таа трае долг период кој почнува некаде околу 9- 10 година, па се до стабилизацијата на ракописот на една возрасна личност, кој секогаш е специфичен за секој поединец, за секоја личност. (С.Бојанин, 1985, 276- 277)

## 7.2. ОРГАНИЗАЦИЈА НА ПИШУВАЊЕТО

Во пишувањето, како и во некои мускулни активности потребна е организациска контрола на анатомото-физиолошкиот состав. Таа организација се развива со текот на времето. Во најголем дел тоа е работа на процесот на матурација. Всушност, тоа во својата основа е резултат на идеокинестетските активности (Paillard, 1960, 28), од кои зависат обликот и значењето во пишувањето, кое во целост е индивидуално, но, во исто време е и "гносопраксично" и психолошко, исто толку колку што е и моторно. Графички, активностите не можат да се изведат без поддршка на позицијата во пишувањето со одредена сила, и флексибилност во секвенците на движењата по површината. Во остварувањето на актот на пишување раката мора да биде оспособена за прецизно фаќање, мора да одбере или заземе специфична позиција, со потреба од одржување на одредена сила, одредено време. Различните типови на синергија и координација мора да бидат вклучени во изведувањето на графичките движења. Тие се развиваат во нивото на предпишување (Lu Cart, 1974, 66), а детето ги усовршува во текот на праксата. Воопшто можеме да кажеме дека движењата стануваат попрецизни, движењата на прстите се прочистуваат, односно се постигнува се повисок степен на диференцијација на движењата на зглобот и дланката; детето е во состојба да го забави или запре движењето со задржување на мирен став на телото, бидејќи со тоа се олеснуваат сложените дистални движења. Овие минимални елементарни моторни услови се остваруваат околу шестата година. Вежбањето на моторните и праксичните способности овозможуваат движењата да станат поорганизирани и пофлуентни, побрзи, поеластични, поекономични и автоматизирани (Ajuriaguerra и сор.1964; Freeman 1954, според Harris, 1960, 124). Илустрирајќи ги аспектите на графомоторичкото однесување ќе се соочиме со три проблеми: движењето на моливот, брзината на пишување и регулацијата на тонусот.

**ДРЖЕЊЕ НА ИНСТРУМЕНТОТ ЗА ПИШУВАЊЕ.** Позицијата на прстите во процесот на пишувањето варира од видот на средството кое се користи, од конвенцијата и свесноста за имитирање. Овие различни фактори допринесуваат кон општо прифатеното, т.н. "стандардно" држење, додека возрасните лица се повеќе или помалку прилагодени на нормите, а истовремено

дополнети и со индивидуалниот фактор. Кај децата позицијата на држење на моливот се менува со возраста. Пред првата година детето го држи моливот со целата рака, а потоа фаќањето постепено станува повеќе дистално ( со краевите на палецот и показалецот кои се наоѓаат еден спроти друг, а близу до врвот на моливот). По шестата година се јавуваат и други промени, се смалува флексијата на прстите. Понекогаш се јавува и несоодветен начин на држење на моливот. Најверојатно се работи за поврзаност со напнатоста на различни извори (тврд молив, физичка тензија при пишувањето), или гносопраксични потешкотии; тешкотии во свесноста, репрезентацијата и употребата на деловите на телото, посебно на прстите. Понекогаш, извор на посебниот начин на држење, може да биде со цел да се привлече внимание.

**БРЗИНА НА ПИШУВАЊЕТО.** Многу често скалите за проценка на ракописот кај децата, се составени така што ја мерат и брзината на пишување. Брзината на движењата е поврзана со возраста и зависи од факторите на матурација, што посебно е изразено кај малите деца (Ajuriaguerra и сор., 1964, Toussainet и Vidaine, 1970 според Harris 1960, Faideau, 1983, 96). Но, врз брзината на пишување може да влијаат и други фактори. Секојдневното учење и вежбање влијаат на организацијата на графомоторните движења. Истражувајќи ги движењата и брзината кај децата кои изведувале "хоризонтални" секвенци, се покажало дека помеѓу 5 и 6 година акцијата е дисконтинуирана, а раката е скоро паралелна со линијата на хартијата. Може да се каже дека на ова ниво се работи за подобра координација, континуитет и економичност на движењата. Лактото ја менува својата улога помеѓу 12 и 14 година, претставувајќи средишна точка на подлактицата (Callewaert, 1954, според Ajuriaguerra, 1975, 85), додека останатиот дел од раката останува под линијата, а листот хартија е накосен. Различните подобрувања во графичката активност се јавуваат симултано со новата организација, посебно со зголемувањето на брзината. Постојат и други фактори кои делуваат на брзината. Таа може да биде оптеретена со синкинетички (Ajuriaguerra & Stambar, 1955, според Lenneberg, 1975, 39) и тонични елементи, тешкотии во считувањето и специфични емоционални ставови кон пишувањето (почетна инфантилна закоченост).

**ТОНИЧНА РЕГУЛАЦИЈА.** Активноста на пишување не е во релација само со брахијалната и мануелната активност. Одржувањето на имобилитетот на централната потпора на подлактицата со осовината на телото е повеќе од потребна во движењата кои се поделикатни и дистални. Подлактицата се лизга лесно и мазно преку масата, осовината на телото останува неподвижна, и како што забележува Wallon (1928, според Ajuriaguerra & Auzias, 1975, 67) " тоа е доста активен став на имобилизација" со незабележливи компензациски реакции. Таа функција на постурална регулација, која се развива со способноста за одење се подобрува со пишувањето. Помеѓу 5 и 7 година детскиот торзо има тенденција за навалување на страна, прави потези со дисталните движења на раката и дланката и прави линии во должина. Кон 9 година дисталните движења се покомпензирани и независни од трупот.

Со индивидуалните разлики кои се доста забележливи, тоницитетот донесува промени во положбата на телото, промени во поддржувањето, доаѓа до стабилизирање на дланката, еластичност на рамената, зглобовите и прстите. Силата и притисокот се важни тонични фактори кои делуваат на графичката моторна контрола (Essing, 1965, според Spache и сор. 1981, 189).

Тоничната регулација, во различни аспекти на пишувањето има водечка улога, но, исто така има важна улога и во ракописот. Сериозните и одвај забележливи тешкотии во тоницитетот, како и намалувањето на силата делуваат на моторната контрола, менувајќи ги и функциите на самото извршување. Соодветниот тоницитет го олеснува пишувањето. Некои непријатни емоционални реакции можат на физикално ниво да произведат паратонични реакции, бидејќи постои блиска поврзаност помеѓу тоницитетот и афективноста-реакции кои се втемелени во раното детство (Ajuriaguerra, 1970, според Lenneberg, 1975, 69).

**СПАЦИЈАЛНИ ОГРАНИЧУВАЊА ВО ПИШУВАЊЕТО.** Актот на пишување е графичко движење забележано на површината на дводимензионалниот простор. Контролата на тој простор, кој често е строго ограничен од оној кој пишува, бара континуиран труд. Пишувањето на плоча, или на хартија се одвива во одредена просторна репрезентација, која е во релација со

соодветни точки на телото на оној кој пишува. Според положбата има врв и дно, лева и десна страна, одвоени со имагинарна граница која произлегува од проекцијата на осовината на телото. Пишувањето се одвива во тој конкретен простор, во согласност со различните конвенции, во релациите при обликувањето на буквите и правецот во кого се пишуваат, со конвенциите кои се различни од место до место.

Ќе укажеме на конвенциите на насоките. Конвенциите на насоките на пишувањето се во релација со следните содржини:

1. Насока на развојот на линијата- цртата: прва значајна лекција при пишувањето е разложувањето на помали единици составни графички знаци.

2. Секвенционална продукција на минималните единици- зборовите.

Без оглед на тоа за кој метод на графичка реперезентација се работи, раката ќе ги скицира минималните единици во согласност со кодифицираните упатства во дадениот редослед, потоа единиците наредени и поврзани една до друга, составени во збор, кои исто така се распоредени според одредени кодифицирани упатства. Многу типови на пишување го следат хоризонталниот развој на линијата или хоризонталната прогресија на цртата. Првата црта е паралелна со горниот раб на листот, а секоја понатамошна следува под претходната линија ( прогресијата на листот е насочена од врвот кон дното). Хоризонталниот развој го карактеризираат знаци сместени еден до друг, како кај пиктограмите на Цуну Индијанците во Панама ( Conen, 1958 според Lenneberg, 1975, 69 ). Тоа е развој од лево кон десно, како во романските писма ( Западна Европа, Северна и Јужна Америка) или од десно кон лево како кај хебрејското и арапското писмо. Исто така постои и наизменична насока на пишување како кај Старите Грци, кај кои линиите одат алтернативно, од десно кон лево и од лево кон десно; тоа е делумен ангажман на различни знаци од линија до линија во старото пишување откриено на Источноисландските плочи. Во арапското, како и хебрејското писмо се пишува од десно кон лево, а броевите ( арапските броеви) се пишуваат од лево кон десно, спротивно од обичното писмо. Децата мора да научат да го земаат предвид потребниот простор за запишување на броевите во средината на

реченицата. По забележувањето на бројот, пишувањето продолжува од десно кон лево. Во хебрејското писмо двата состави на нумеричка нотација егзистираат симултано и децата ги учат и двата.

Во писмата кои се користат во Кина, Јапонија и Кореа, постои специфичен развој на цртите од врвот кон дното. Прогресијата на страната оди од десно кон лево, а секоја црта е сместена лево од претходната. Во специфичното кинеско писмо знаците се подредени едни под други, слично како и кај старите Египјани, кои пишувале со хиероглифи. Во денешно време, во Кина и Јапонија хоризонталниот развој започнува на врвот од левиот агол на страната и се обидува да стане институционализиран ( Alleton, 1970, 19 ), не менувајќи ја ориентацијата на знаците, кои се сместени еден зад друг, наместо еден под друг. Новиот договор се користи само во печатените публикации и се учи во училиштата, додека традиционалниот ( вертикален ) систем и понатаму останува во употреба и се користи посебно кај постерите или за лична употреба.

Начинот на пишување ( дуктус ) или правилата на пишување исто така се кодифицирани, и се далеку од арбитарност. Тие се изведена употреба на обликувањето на писмото низ вековите. Дуктусот на секоја буква е обликуван со олеснетиот курсивен развој на зборот, каде споените букви учествуваат во поедноставувањето на спојот помеѓу буквите, кои имаат тенденција кон правилата на развој на линијата, втемелени во конвенциите. Понекогаш организацијата на моторната контрола и латерализацијата на детето водат во начинот на пишување, кој е различен од вообичаената употреба.

Студирајќи ја генезата на пишувањето (Gobinen& Perron, 1954, според Faideau, 1983, 70 ) се покажало дека децата пишуваат прво дисконтинуирано, постепено учат да поврзуваат некои букви; подоцна ја трансформираат научената калиграфија (краснопис) во личен стил на пишување со нови елементи на поврзување.

Постојат едноставни и сложени писма. Кинеското писмо спаѓа во втората група. Кај курсивот во кинеското писмо некои потези се споени (Alleton, 1970, 20 ) и подлежат на висок степен на конвенционалност. Само да се потсетиме дека во

ова писмо различните потези во еден идеограм мора не само да ги следат точните упатства, туку мора строго да го почитуваат и поредокот. Овој ред и дуктус мора да им се објасни на децата за секој знак кој го учат ( некои се поедноставени од 1958 година )- а тоа важи за 1000- 2000 општи знакови. Алфабетското писмо иако во просек има околу 30 знаци ( со големите букви 60 ) не е многу полесно. Секој облик на пишување бара антиципација на спациомоторниот развој на малите единици во склад со развојот на нарацијата и методот на репрезентација на јазикот. Секвенците на графемите мораат да одговараат на секвенците на фонемите, кои се остваруваат преку графомоторниот ритам, внатрешната формулација на наративното устројство на пишувањето, елементите на експресија која конечно постигнува вистинска автономија во однос на говорниот јазик ( Alarcos& Lorach, 1968, 15 ).

Сето тоа е релативно едноставно кога се работи за фонографски систем, каде законот за кореспонденција помеѓу графемата и фонемата е поедноставен. Тешкотиите во пишаниот јазик се јавуваат со зголемување на поливалентноста на графемата и полиграфијата на фонемата, како што е тоа во францускиот и англискиот јазик, во кои пишаниот состав е " квази- семиографски". Некои автори одат толку далеку, кажувајќи дека тој состав е толку сложен, што го споредуваат со идеографското и семиографското писмо.

Потешкотиите карактеристични за различните писма, не произлегуваат единствено од просторното ограничување. Понекогаш детето мора да помине одредени нивоа, нивоа на репрезентација на просторот и да направи план на страната на која ќе пишува. Нивото на совладување на графичкиот простор е проучувано од многу автори ( Lurcat, 1968, Vereecheh, 1961, според Sanford, 1981, 21 ). Таа способност се развива преку првите спонтани потези кои постепено ја постигнуваат формата и симболичката репрезентација. Тоа е симултана продукција на единиците графеми и нивното значење кое на детето му овозможува врска помеѓу него и просторот на листот. Движењата при пишувањето се развиваат побрзо во однос на репрезентацијата на ориентацијата во просторот ( врв, дно, лево, десно ). Ако детето ги гледа другите како цртаат, и ако му се даде соодветен прибор тоа ќе почне да шара. Тоа се случува помеѓу втората и третата година. Таквото шарање, во прв ред е предизвикано од

моторниот импулс стимулиран од потребата за имитирање. Првите потези ( континуирани, па дисконтинуирани; тркалезни знаци, коси линии) се директно водени од созревањето на моторните процеси и значајната улога на осовината на телото, која претставува осовина на симетријата и делува на насоката на движење. Детскиот чин е резултат на тие акции. Ако возрасните го поттикнуваат, тоа пронаоѓа задоволство во повторувањето на таквите дејствија. Помеѓу третата и четвртата година детето се обидува да изведе попрецизни и различни потези ( затворени кружни линии, црти во различни правци, изолирани фигурички, и на крајот четириаголник ), а истовремено се зголемува и координацијата помеѓу движењата на раката и очите, која почнува да се развива уште од првите сензомоторни активности. Во исто време се јавува и значајна синтеза: детето почнува да го интерпретира својот цртеж откако ќе го заврши, и им дава значење на сеуште неодредените линии. Коинциденцијата на формата помеѓу графичките знаци и идеографичката интерпретација е возможна, со напомена дека едното не е детерминирано од другото. Нов чекор напред е направен, тогаш, кога детето антиципира што ќе нацрта. Тоа е преминот од спонтаното ( полуслободно) движење кон движењата кои имаат интенција за оцртување. Помеѓу четвртата и шестата година цртањето станува значително побогато и попрецизно. Активноста е исполнета со задоволство, детето ужива при ракувањето со боите и во основните едукациски активности. Цртањето почнува да игра значајна улога во развојот на симболичката функција и делува на детскиот развој. Истовремено тоа му овозможува на детето постепено да ги совладува просторните врски на листот хартија. Се стекнува со значењето на врвот и на дното на страната.

Во тој период детето преку искуството ги асимилира топологиските релации; интерно- екстерните односи; меѓуодносите и сл. Тоа учи да ги препознае на себе, но и на листот хартија, левата и десната страна на телото, која пак ќе биде поврзана и со врвот и дното на страната. Стекнувањето на сите тие односи, неопходни за читањето и пишувањето, ќе му овозможат учење на пишаниот јазик околу шестата година, но и пред шестата година и пред да може да ги копира речениците, бидејќи детето покажува интерес кон пишувањето забележувајќи ги случките околу себе. Најблиски на фигуративните чкртаници се малите знакови кои се јавуваат ( минијатурни непотполни кривуљи, мали незатворени

фигурички, или некои линии сместени до чкртаниците ), или брановидни црти слични на линиите во пишувањето. Детето ни кажува дека нешто напишало. Тоа не е ништо повеќе освен имитација на пишувањето, но таа имитација ја открива интуицијата на апстрактната симболичка конфигурација. Во примерите на цртежите на раните нивоа на пишување, движењата на раката и очите водат кон заедничко дефинирање на надворешниот простор и препознавање на поимите ( пред и потоа; врв- дно; горе- долу на листот хартија ). Низ движењата се дефинира просторот. Така детето може да си игра внатре во координацискиот состав кој е организиран, да оди од една во друга насока ако е потребно, во зависност од конвенциите на пишувањето кое се учи. Од друга страна, детето не е способно да ги нацрта буквите или да го научи нивниот редослед, ако матурацијата на практичното ниво и знаење не напредувале доволно, значи не пред да биде конструиран составот на спацијалните односи.

**ПЛАНИРАЊЕ НА ПИШУВАЊЕТО- ТЕОРИЈА НА ПРОЦЕСОТ НА СОЗДАВАЊЕ НА ТЕКСТОТ.** Споменувајќи ги нормите можевме да заклучиме дека говорот и пишувањето имаат различни граматика, меѓутоа, тие граници помеѓу двата простори не се остри, туку зависат од стилот на говорниот и пишаниот јазик ( Decker & Hoogenraad, 1982, според Ellis, 1994, 59). Јазикот кој ќе се користи во едно пријателско писмо ќе биде сличен на " говорниот " јазик, за разлика од говорот на научникот, лекторот или новинарот. Заради формалниот стил на пишување, учењето на пишувањето вклучува и совладување на формалниот начин на пишаниот јазик. Во продукцијата на текстот заради тоа постојат неколку нивоа. Во последните години се почесто се наидува на гледиштето дека пишувањето е интегративен сет на моторните, когнитивните и социјалните процеси. Развојот на некои нивоа на автоматизација во базичните моторни способности и јазичните способности се важни за да може ученикот да биде способен да го користи пишувањето за изразување на своите идеи ( Denkla & Rudel, 1976, според Smith, 1981, 39). Моторната контрола исто така игра значајна улога во конзистентното обликување на буквите и зборовите, и сместувањето на текстот на листот хартија, а со цел негова читливост.

Haues & Flower ( 1980, 1981, 1986, 371 ) и Bereiter ( 1982, според Stein, 1993, според Farago, 1996, 48 ), допринесуваат кон гледиштето дека пишувањето е сет

на мисловни процеси, кои вклучуваат три нивоа: предпишување или планирање, пишување или компонирање и ревизија или преиначување. Авторите сметаат дека е многу важно да се воведат идниот " писател " во нивото на предпишување, бидејќи на тој начин може да му се помогне во скратувањето на времето, потрошено за " размислување " за темата или гледањето во празно. Во процесот на создавање на текстот писателот троши околу 2/ 3 од вкупното време на планирањето, а само 1/3 му останува за контрола (Gould, 1980, 42 ). На првата скала од процесот на пишување ученикот ја открива смислата на пишувањето, ги креира и категоризира идеите и го одредува патот како материјалот ќе биде презентираан на читателот. ( Englert& Raphael, 1988, според Farago, 1996, 49). Преку компонирањето авторот го поврзува јазичното знаење, ја вклучува семантиката, содржината, синтаксата и прагматичното знаење со конвенциите во неговиот јазик. Преку ревизијата, писателот го проценува своето пишување во границите на разбирливоста и стандардите кои го сочинуваат доброто пишување. Ова е доста значајно ниво бидејќи завршно ја обликува пишаната форма. Ревизијата може да биде дефинирана на повеќе начини. Fitzgerald& Markham ( 1987, според Hacker и сор. 1994, 70 ), дале можеби најприфатлива дефиниција: ревизија значи секоја измена во процесот на пишување. Тоа е когнитивно проблемско решавачки процес, во кого е вклучено откривањето на нееднаквостите помеѓу саканиот и изведениот текст, одлуката како да се остварат саканите измени и остварувањето на сакните измени. Оваа дефиниција слично на останатите ( Bartlett, 1982; Flower& Hayes& Carey& Schriver& Startman, 1986, Scardamalia& Bereiter&, 1983; Sommers, 1980, според Englert и сор. 1991, 341 ) сугерира дека детекцијата на грешките и вметнувањето на поправките бара различно знаење и вештина. Во согласност со таквиот став се покажало дека успешната детекција на проблемот во текстот не ја гарантира и соодветната контрола ( Bartlett, 1982; Fitzgerald, 1987; Plumb, 1991; Plumb& Butterfield& Hackers& Dunlosky, 1992, според Caplan, 1994; Scardamalia& Bereiter, 1983, според Farago, 1996, 52 ) и дека иако некои писатели ја откријат грешката или проблемот не се во состојба да ги променат ( Beal, 1990, според Flower и сор., 1986, 369). Елементите кои ги содржи Хајесовиот и Фловеровиот модел може да се разгледуваат како интерактивен процес. За одредено време писателот може да палнира што ќе напише следно, да ја напише реченицата и потоа да види дали тоа е она што го сакал. Пишувањето е и социјален процес ( Rafot& Rubin, 1988, според

Carlan, 1994, според Farago, 1996, 52 ). Посматрајќи ги лицата кои пишуваат некаков текст, се покажало дека при составувањето на текстот најчесто ги прават и повторуваат следните дејствија: бришење при што се одстрануваат погрешните почетоци, непотребните или лошо избраните зборови; преуредување на логичкиот редослед или редот на зборови; зацврстување или мало преиначување а со цел постигнување на компактност на текстот и на крајот следува проширување и збогатување на текстот.

Почетното планирање на пишувањето е под влијание на околината ( темата за која се пишува и читателите за кои е наменето) и долгорочната меморија на писателот, која го вклучува неговото знаење за темата, познавањето на публиката на која текстот и е наменет и формирањето на генерален план за пишување. Секој таков инпут започнува со планирање на содржината, при што писателот мора да внимава на ограничувањата и целите кои му ги наметнува околината, а кои допринесуваат за разбирливоста. Пишувањето почнува оној момент кога идејата започнува да се разложува во реченица. Некои писатели формулираат доста детален план пред да почнат да пишуваат, додека пак други имаат само одредени замисли. Некои писатели повеќе сакаат да вршат континуирана контрола на она што го напишале, додека други повеќе го сакаат начинот " стави се на хартија", со минимални поправки во текот на пишувањето. Планирањето, преведувањето, извршувањето и проверката не се исклучителна карактеристика само на пишаниот јазик, туку ги карактеризираат и раскажувачите во говорната култура. Gould ( 1978, 32 ) утврдил дека лошите писатели скоро секогаш се и лоши говорници. Тој вели дека лоши писатели се оние чии идеи не се никогаш јасно формулувани, и кои имаат значителни потешкотии во пронаоѓањето на соодветни зборови, а со цел изразување на своите мисли. Јасното формулирање на идеите и барањето на вистинските зборови се обележје не само на разбирливата пишана, туку и на разбирливата говорна форма, па постоењето на споменатите потешкотии ќе се одрази во двата модели на јазична продукција.

**РАЗВОЈ НА СПОСОБНОСТА ЗА ПИШУВАЊЕ НА ТЕКСТ.** За проучувањето на процесот на пишување и она што се случува при тоа, посебно допринесува Гравесовата студија, која нема карактер на експеримент, туку,

Гравес едноставно го снимал, пишувал и слушал она што се случува во одделението кај децата кои учат да пишуваат, односно кои почнуваат да ја прошируваат својата прва јазична компетенција од говорен кон пишан медиј. Трансферот за припрема на учење на пишувањето почнува многу рано, многу порано отколку што е постигната потребната компетенција во оралниот јазик и многу порано од созревањето на детето во физички, интелектуален, когнитивен и емоционален смисол.

Првото пишување обично не претставува проблем за поголем број деца. Гравес врз основа на своите набљудувања запишал дека при создавањето на првите дела детето брзо го одбира предметот, го зема моливот, црта, комбинира некои гласови и симболи и се јавува пишувањето. Кога детето пишува во текот на играта, тоа зборува, произведува различни звучни ефекти, се смее и својата акција на пишување нагло ја завршува. Звучите кои ги произведува се сложени, нижејќи ги се обидува да ги придружи гласовите кон симболите, зборовите ги изговара пред, за време и непосредно по задачата. Децата несвесно решаваат многу проблеми во процесот на пишување: пренос од говор кон пишување, сместување на зборовите на листот хартија или припојување на гласовите кон симболите. Ако зборот е изменет, тоа го менува, иако е напишан. Нивната самоконцентрација ги штити од влијанието на мислењето на другите. Тие експериментираат без страв. Децата ги прошируваат временските и просторните димензии на своите активности, а ако издржат во актот на пишување, тогаш им е потребно помало визуелно унежбување. Понатаму, јазикот се развива напоредно со пишувањето, но содржи помал број на звучни ефекти или " звучни " букви. Во текот на пишувањето се јавуваат низа процедурални прашања ( кога се запрашува- што сакам да кажам, како да читам точно, како да се задржат сите букви, кој е следниот збор, кој е следниот чекор, колку треба да напишам ). Откако детето нешто ќе напише следува повторно читање, а со цел проверка на синтаксичката точност. Ревизијата вклучува и механички аспект, считување и ракописни промени и дополнување на нови информации во текстот. Детето станува свесно за пишувањето на другите деца, но се уште нема потреба за пишан одговор. Многу понапредни седумгодишни деца оперираат во многу поширока просторно- временска димензија. Повторуваат внатре во себе, што значи можат да одберат тема без цртање или зборување, а тоа е напредок во пишаната

комуникација. Се создава концептот за она што ќе биде ставено на хартија. Факторот на слушатели, т.е. публика е многу поизразен. Детето кое пишува, почнува да пишува тивко, без гласно изговарање на содржината, а композицијата станува посложена.

Друг проблем претставува анализата на ученичките писмени работи, а при тоа да биде задоволен степенот на објективност. Зарадо тоа на секоја работа треба да се пријде мултидимензионално, со насоченост кон поширока рамка на потребните способности. Кога се обидуваме да анализираме некоја работа, треба да се насочиме не само на структурата и организацијата на текстот, чиј напредок во развојот се согледува во напредокот од перцепцијата на индивидуалните единици, до перцепцијата на тоталитетот, туку и на синтаксата и вербалната компетенција. Во проценката на напредокот во развојот се води сметка за ограниченоста на конкретниот речник, кој во почетокот е често поврзан со непрецизност, кон речникот кој има поголема прецизност и кој користи и апстракција ако е потребна. Од аспект за свесноста на потенцијалниот читач, со зголемувањето на хронолошката возраст, писателот станува се повеќе свесен за другите, и себеси се посилно се става во полжба на читач, па се јавува повисок степен на елаборација и објаснување, а со цел за подобро сфаќање и разбирање на контекстот. Moffett (1968, според Wilkinson, 1984, според Farago, 1996, 58) исто така ја поврзува матурацијата во пишувањето со прогресијата од релативно егоцентричниот став ( во кого писателот се обраќа на многу тесен круг читатели), до релативно деоецентричниот став, кога станува свесен за ширината на потенцијалните читатели. Со напредувањето во споменатите сфери се развива и кохезијата на текстот, што значи дека со созревањето доаѓа до повисок степен на одржување на континуитетот помеѓу деловите на текстот, при што граматиката втемелува структурален релативитет внатре во реченицата, па така кохезијата создава семантички однос внатре во текстот ( Haliday & Hasan, 1976, според Graves, 1984, според Farago, 1996, 58).

Што се однесува до развојот во границите на способностите на писателот за прифаќање на стилот на дискурсот, може да се каже дека помалите деца често пишуваат онака како што зборуваат, во оралниот говор, или ги мешаат говорот и пишувањето, а подоцна се повеќе ги прифаќаат нормите на пишаниот дискурс.



Основа на пишувањето е комуникацијата и при проценката на напредокот, таа се зема како основен критериум. При тоа треба да ја имаме на ум сложеноста на пишаната форма во која треба да се сложат многу " камчиња " кои на крајот создаваат квалитетно пишување, кое пак има комуникациска улога.

Посебно значење во последно време се придава на когнитивната проценка во пишувањето на ученикот, кое е во границите на описот и објаснувањето. Основите на таквата проценка се во сензомоторното, предоперационалното и операционалното ниво ( Пијаже, 1968, 82 ). Moffett ( 1968, според Graves, 1984, според Farago, 1996, 59 ) бил попрецизен, класифицирајќи го дискурсот во 4 категории:

- а) Што се случува- драма- прераскажување
- б) Што се случило- наратија- известување
- в) Што се случува воопшто- излагање ( објаснување) - воопштено заклучување
- г) Што може да се случи- логично аргументирање- теоретизирање

## 8. ТЕШКОТИИ ВО ПИШУВАЊЕТО

### 8.1. ПРОБЛЕМ НА ДЕФИНИРАЊЕТО НА ТЕШКОТИИТЕ ВО ПИШУВАЊЕТО

Кога зборуваме за пишаниот јазик, уште на почетокот наидуваме на проблемот во врска со терминологијата. Посебни проблеми се јавуваат при дефинирањето на потешкотиите во развојниот период. Тогаш е многу тешко потешкотиите во пишувањето да се издвојат како посебен проблем. Обично на самиот почеток на учењето, проблемите во пишувањето се вклопени во синдромот на потешкотии во учењето.. Од таа причина, се почесто наидуваме на дефиниции на учењето, во кои е вклучен и проблемот на пишаниот јазик. Потврда на претходно кажаното, наоѓаме и во следната дефиниција на специфичните потешкотии во учењето која вели: " Тешкотиите во учењето се условени со проблемите на фината координација и способноста на работната меморија. Тие се независни од целокупните способности и конвенционалното учење. Кога не се третираат, доаѓа до значајни ограничувања во развојот на специфичните аспекти на говорот, читањето, считувањето, пишувањето, понекогаш и нумерацијата, кои водат кон секундарни проблеми на однесувањето, додека пак останатите способности не се допрени " ( Peer, 1994, според Farago, 61).

Но, при крајот на второ одделение, обично потешкотиите во пишаниот јазик почнуваат да се издвојуваат како посебни проблеми. И тогаш, во литературата, многу ретко наидуваме на разделување на потешкотиите во читањето од потешкотиите во пишувањето. Најчесто, потешкотиите во пишаниот јазик се наоѓаат во склопот на дислексијата. Тоа најдобро се гледа при дефиницијата на дислексијата на ОДС Истражувачкиот одбор ( The Orton Dyslexia Society Research Committee) : " Дислексијата е едно од обележјата на тешкотиите во учењето. Таа е специфична јазична потешкотија која се огледува во тешкотиите на декодирање на едноставните зборови, обично заради инсуфициентните фонолошки способности. Тие тешкотии во декодирањето на едноставните зборови се често неприфатливи во релација со возраста и другите когнитивни и

академски способности, кои не се резултат на општите развојни потешкотии или сензорни оштетувања. Дислексијата се манифестира со различен број на јазични облици, често вклучувајќи ги и проблемите на читање, со видливи потешкотии во стекнувањето на вештината на пишување и ичитување " ( Perspectives, 1994, стр.4 )

Оваа дефиниција има свое оправдување во развојниот период, кога тие две способности реално зависат една од друга, кога читањето претставува основа на пишувањето. Меѓутоа, кога еднаш таа зависност ќе почне да се намалува, од дијагностички аспект потребно е да се разделат на: потешкотии во читањето ( дислексија ) и потешкотии во пишувањето ( дисграфија), посебно ако се работи за стекнати проблеми по завршениот процес на автоматизација.

Дисграфијата е стабилна неспособност на детето да ја совлада вештината на пишување ( според правописните начела на одреден јазик) која се огледува во многубројните, трајни и типични грешки. Тешкотиите т.е. грешките, не се поврзани со незнаењето на правописот, и трајно се застапени без оглед на доволниот степен на интелектуален и говорен развој, нормалната состојба на сетилата за слух и вид, како и редовното школување ( Посокхова, 2000, 28 ).

Посокхова И. ( 2000, 34) укажува на некои специфични потешкотии кои се поврзани со пишувањето како: тешкотии во поврзувањето на фонемата со графемата; заменување на графичките или фонетски сличните букви; продолжено " огледалско" пишување на буквите или бројките; структурални грешки ( вметнување, додавање, преместување); изоставање на букви, делови на зборови или зборови; тешкотии при следењето на насоката на пишување. Освен овие специфични потешкотии поврзани со пишувањето таа наведува и некои неспецифични тешкотии како што се: бавност, неуредност во работата, лоша читливост на ракописот; потешкотии при употребата на правописните и граматичките правила; нарушено чувство за синтакса.

Дисграфиите претставуваат развоен проблем кој се јавува заради појава на дисхармоничност во организацијата на мелокинетичката и конструктиванта праксија, односно се јавува како развоен диспраксичен проблем. Кај дисграфиите

се работи за многу рана недоволна организација и недограденост на праксо-гностичките полиња, што доведува овие деца, да задоцнат со стекнувањето на некои искуства во сериите на перцепциите и во манипулациите, поточно децата нив не успеваат да ги интегрираат на потребното ниво кое одговара за возраста. Дисграфијата претставува нарушување во пишувањето кое се манифестира низ нарушеното изведување на линиите на буквите (нарушена линеација), на распоредот на буквите во низата, и организацијата на графомоторниот израз на површината по која се распоредува. Лошиот ракопис е проследен и со лоша организација на моториката, како и лоша организација на практичната извршност без оглед на интелектуалните способности на детето ( Копачев, 1999, 237).

Американското психијатриско здружение (ДСМ 4, 1994, според Степановска, 1998, 15 ) дало некои критериуми кои одат во прилог на евидентирањето на потешкотиите во пишаната експресија. Тие издвоиле три основни дијагностички критериуми:

1. Основно обелжје на потешкотиите во пишаната експресија се нивото на вештина на пишувањето ( мерена со стандардизирани тестови или со функционална проценка ) која е под очекуваното возрастено ниво, интелигенцијата и соодветната едукација ( American psychiatric association, 1994).

2. Тешкотиите во пишаниот јазик според првиот критериум значително интерферираат со академските способности или секојдневните активности во кои се бара составување на пишани текстови (пишување на граматички точни реченици и организирани поглавја ).

3. Можат да бидат присутни и сензорни дефицити, а тогаш тешкотиите во пишувањето се значително понагласени и често со нив се и поврзани.

Воопшто потешкотиите во пишаната експресија, според истото здружение, се огледуваат во комбинацијата на потешкотиите во пишувањето и составувањето на текстот кој изобилува со граматички и правописни грешки

внатре во реченицата, со лоша организација на поглавјата, разновидни грешки при пишувањето на зборовите, и исклучително лош ракопис.

## 8.2. МАНИФЕСТАЦИЈА НА ПОРЕМЕТУВАЊЕТО ВО ПРОЦЕСОТ НА ПИШУВАЊЕ

Пишувањето е висок комплекс на интерактивни процеси, кое се гради врз основа на когницијата и лингвистичката структура. Тоа е конечен и најформален аспект на јазикот кој мора да биде научен.

Да се научи да се пишува не е ни малку лесна задача и на тој пат можно е да се сретнеме со бројни помали или поголеми потешкотии. Извори на потешкотиите може да се најдат во самите процеси и начини на учење, но исто така извори на потешкотиите може да се најдат и во самото дете. Во зависност од причините можни се потешкотии на различните нивоа на пишување, па така можни се и потешкотии во актот на пишување кои се манифестираат преку ракописот.

Леворакоста го привлекува вниманието на наставниците, психолозите и останатите стручњаци. Почнувајќи од Ортон (1930, според Владисављевиќ, 1986, 32 ) кој причините на говорните проблеми, дткањето, читањето и пишувањето ги доведува во врска со недоволно развиената и недоволно издиференцираната латерализација, понатамошните истржувања продолжуваат со испитувањето на двете мозочни хемисфери заради запознавање на нивното влијание во различните области на однесување на човекот.

L. Schenk Danzinger ( според Матановиќ- Мамужиќ 1982, 20 ) го застапува гледиштето дека помеѓу леворакоста и тешкотиите во читањето и пишувањето постои взаемна врска. Со нејзините истражувања дошла до резултати според кои леворакоста меѓу децата со дислексии и дисграфии е почесто застапена. Испитувајќи ги и семејствата на овие деца нашла дека леворакоста е честа појава во потесното и поширокото семејство на овие деца. Врз основа на поголем број нејзини истражувања, како и практичните искуства, авторката нагласува дека не треба да се превиди и фактот дека повеќето деца со тешкотии во читањето и

пишувањето се несигурни во разликувањето лево- десно на сопственото тело, бидејќи меѓу тие деца е зголемен бројот на левораки. Сепак, таа не заклучува дека леворакоста е причина за дислексијата и дисграфијата, туку само ја третира како фактор кој може значително да го отежни процесот на читање и пишување.

Интелигенцијата несомнено е еден од најважните фактори во училишниот успех, иако не и единствен. На ученикот таа му овозможува побрзо, подобро и полесно разбирање, како и успешна примена на она што го научил. Така и во поглед на читањето и пишувањето, разбирливо е дека интелектуално подпросечното дете потешко, побавно и со многу повеќе напор ќе ги усвојува знаењата, навиките. Лошиот успех може да доведе до намалување на внатрешниот поттик и така да се дојде до еден затворен круг.

Schonell ( според Матановиќ 1982, 24 ) со своите истражувања покажал дека интелигенцијата има поголемо влијание при совладувањето на читањето и пишувањето на почетокот од школувањето отколку подоцна.

Robinson & Grey и др. ( според Матановиќ, 1982, 24) вака го изразуваат односот помеѓу интелигенцијата и читањето и пишувањето: " Несоодветната интелигенција се јавува како неспособност при совладувањето на сите училишни предмети, од кои читањето и пишувањето се само една фаза, и второ, се чини дека кај децата кои имаат специфични потешкотии во читањето и пишувањето интелигенцијата е исто дистрибуирана во својата основа како и кај општата популација".

Иако интелигенцијата има значајна улога, таа не е единствениот фактор кој ги условува тешкотиите во читањето и пишувањето, бидејќи постојат деца со нормална, па и надпросечна интелигенција, но сепак покажуваат изразени потешкотии.

Почнувајќи од раните седумдесетти години теоретичарите на читањето и пишувањето ( Lerner 1972, Mattingly 1972, Vellutino 1977 и 1979, според Kamht & Catts 1986, според Степановска, 1998, 49- 57 ) се повеќе ја нагласуваат лингвистичката основа на читањето. Се појавиле извесен број на податоци и

факти според кои недостатоците во јазичните способности се причински поврзани со проблемите во читањето и пишувањето (Perfeti 1985, Vellutino 1979, според Kamht & Catts 1989, Stanovich 1985, Thomson 1989, Vellutino 1979 според Catts 1989, според Степановска, 1998, 49- 57). Но, се уште нема многу студии кои се занимаваат со поврзаноста на развојот на способноста на читање и пишување и останатите јазични способности (Lyster, 1993, според Степановска, 1998, 49- 57).

Се смета дека лошото читање и пишување претставуваат само значајна забележителна карактеристика на децата со јазични потешкотии ( Sawyer, 1985, 88) и ги подразбираат и проблемите на јазичната обработка кои се манифестираат во перцептивните и когнитивните активности, неопходни за усвојување, разбирање и правилно користење на јазикот. Овие активности се одвиваат во централниот нервен систем и не можат директно да се набљудуваат.

Јазичниот систем е многу комплексен и најдобро може да се разбере ако го поделиме на неговите функционални елементи или компоненти. Bloom & Lahey ( 1978, според Owens 1984, според Степановска, 1998, 49- 57 ) го поделиле јазикот на три главни компоненти: облик, содржина и употреба. Обликот ја вклучува синтаксата, морфологијата и фонологијата, компонентите кои го поврзуваат гласот или симболот со значењето. Традиционално, јазикот се изедначува со обликот т.е. формата. Содржината го опфаќа значењето или семантиката, додека компонентата на употреба ја вклучува прагматиката. Овие пет компоненти-синтаксата, морфологијата, фонологијата, семантиката и прагматиката ги содржат основните јазични правила ( Owens, 1984, според Степановска, 1998, 49- 57). Секоја од овие компоненти е различна, но сепак сите се меѓусебно поврзани.

Синтаксата ја детерминира организацијата на зборовите во фрази и реченици ( Goodluck, 1990, според Степановска, 1998, 49- 57 ). Таа го одредува редот на зборовите, организацијата на реченицата и врската помеѓу зборот и останатите реченични конституенти. Одредува кои комбинации на зборови се прифатливи или граматички, а кои не се.

Морфологијата, на нивото на зборови ги изведува промените кои го модифицираат значењето преку додавање или комбинирање на единици зборови

( морфеми). Таа зборува за правилата на обликување на новите зборови кои настануваат како комбинација на постоечките. Морфолошките правила го одразуваат и сложувањето помеѓу елементите во реченицата.

Фонолошкото значење зборува за тоа како се користат гласовите за разликување на значењето, за правилата кои произлегуваат од дистрибуцијата на гласовите и својствата на сегментите и врските на сегментите во јазикот. Односно, фонолошките правила одредуваат кои гласови можат да бидат споени за да формираат збор, каква може да биде нивната дистрибуција, положбата во зборот и каков може да биде следот на секвенци.

Фонологијата ја опфаќа и свесноста за врската помеѓу буквата и гласот (Neilman и сор., 1986, според Степановска, 1998, 49- 57).

Семантичкиот состав на правила го изведува значењето или содржината на зборот. Значењето е арбитражен состав кој ја дели стварноста на помали категории и единици ( Bolinger 1975, според Owens 1984, според Степановска, 1998, 49- 57). Семантиката е врзана за речникот, таа помага во одлуката што е смислено, а што е без значење.

Низот на социолингвистички правила поврзани со јазичната употреба внатре во комуникацискиот контекст ја сочинува прагматиката. Прагматиката упатува како да се започне и заврши конверзацијата, како да се прилагодат улогите, да се антиципираат потребите на слушателот. Тоа е способност која се одразува низ организирањето на реченици во рамките на контекстот и кореспонденција помеѓу речениците ( Tunmer и сор. 1988, според Lyster, 1993, според Степановска, 1998, 49- 57 ).

Јазичните способности ја вклучуваат и метајазичката свесност која ја покрива вештината на фонолошката свесност ( анализата и синтезата ), морфолошката свесност (работењето со деловите на зборовите- префикси, суфикси, како и користење на сложени зборови ) и синтаксичка свесност ( управување со реченичните структури ).

Очигледно е поклопувањето на подрачјата на примарните јазични и метајазични вештини. Примарното јазично знаење подразбира имплицитно, декларативно и процедурално јазично знаење, а метајазичното знаење е експлицитен дел на декларативното јазично знаење кое го содржи знаењето за јазичните структурни облици, јазикот како состав и процедуралното јазично знаење или за процесите на јазичната обработка ( Dalbert& Scholer, 1992, според Степановска, 1998, 49- 57 ). Или, поедноставно, знаењето на јазикот е примарно јазично, а метајазичното знаење е знаење за јазикот и делувањето на различните обележја на јазикот ( Heilman и сор. 1986, според Степановска, 1998, 49- 57 ). Тоа се операциите и стратегиите кои поединецот ги користи при планирањето на говорот и контролата на јазичната обработка ( Љубешиќ и сор., 1991, 91 ).

Металингвистиката подразбира и разбирање на јазикот користен за зборувањето за јазикот. Овие способности на корисникот на јазикот му овозможуваат да мисли за јазикот независно од значењето и способноста за продукција. Тоа е " лингвистичка интуиција" која ни дозволува одлуки за граматичката прифатливост на изразот. Возрасните се способни да прават такви одлуки, иако во начело не се користат во конверзацијата бидејќи повеќето изрази на возрасните се адекватни со оглед на контекстот ( Labov 1978, според Owens 1984, според Степановска, 1998, 49- 57 ). Оваа способност се развива потполно преку школувањето ( Downey& Hakes 1968, Gleitman& Gleitman 1970, според Owens 1984, според Степановска, 1998, 49- 57 )- се јавува уште во предучилишниот период, но утврдено е дека кај децата во периодот од третата до шестата година постои голема разлика помеѓу нивното јазично разбирање и металингвистичкото разбирање. Saywitz& Cherry- Wilkinson ( 1982, според Owens, 1984, според Степановска, 1998, 49- 57 ) сметаат дека " потполна свесност постои кај 7-8 годишните деца кои можат преку повторување да демонстрираат свесност на повисоките лингвистички активности".

Метајазичното знаење е примарно условено со значајните промени во когнитивното знаење, а не само во примарнојазичното знаење (Scholer 1987, според Dalbert& Scholer 1989, според Степановска, 1998, 49- 57). Подоцнежните гледишта тргнуваат од претпоставката дека метајазичното знаење релативно

самостојно се развива во однос на примарнојазичното и дека тие два процеси само делумно влијаат еден на друг.

Врската помеѓу тие два процеси постои, но каква е таа поврзаност, што е карактеристично за одредена возраст, може ли да биде прекината и зошто, на тие прашања се обидуваат да одговорат разни теории за усвојување на јазикот.

Некои наоди веќе упатуваат дека метајазичните способности се оние, кои се релевантни за поуспешно и побрзо усвојување на пишаниот јазик (Klicpera & Schachner & Wolfram 1987, Ruan & Ledger 1984, Valtin 1989, според Dalbert & Scholer, 1989, 59 ).

Бројните студии кои ја испитувале врската помеѓу јазичните способности и способностите за читање и пишување, покажале дека децата со тешкотии во читањето и пишувањето не ретко имаат такви проблеми во јазикот ( било да се работи за примарнојазично или метајазично знаење) кои одговараат на дефиницијата на јазичното пореметување на опишаното од АСХА ( The Asha committee on language, speech and hearing services in the schools ) како: отстапување во стекнувањето, разбирањето или експресијата на говорниот и пишаниот јазик. Пореметувањето може да ги вклучи сите, една или само некои од компонентите на јазичниот состав: фонолошка, морфолошка, семантичка, синтаксичка или прагматичка (ASHA 1980, според Bernstein i Tiegerman 1989, 59 ).

Потешкотиите во пишувањето можат да се јават во различни клинички облици кои можат да бидат дефинирани семиолошки и етиолошки. На етиолошкото подрачје може да се раликуваат потешкотии кои се последица на:

а) Потешкотии во моторната организација ( потешкотии во кинестетиката и тоничната организација, нестабилност );

б) Соматоспацијални тешкотии- потешкотии во организацијата на движењата ( гестот) и просторот ( потешкотии во сфаќањето, репрезентацијата и користењето на телото; тешкотии во просторната ориентација);

в) Тешкотии во учењето на јазикот и читањето, кои доведуваат до проблемот во графичката експресија на јазикот;

г) Потешкотии во однесувањето- анксиозност, нервоза, инхибираност и други манифестации на немир кои се одразуваат на пишувањето (Ajuriaguera, 1964; Olivauh, 1971, spored Faideau, 1983, 56).

Понекогаш различните случаи на отстапување се комбинирани и водат кон полиморфни потешкотии.

Многу сериозни знаци кои водат кон потешкотии во реализацијата на ракописот, се нападите на грчење, со силни контракции на целата рака ( посебно на проксималните и дисталните делови ), со принудни паузи во процесот на пишување, како и невроанатомските феномени ( потењето ) и дефинитивното одбивање на пишувањето.

Семиолошките разлики во тешкотиите при пишувањето ( на ниво на графичкиот облик и графичките моторни процеси; позицијата; кинестетскиот развој, тоницитетот ) можат да бидат во релација со нивниот извор: пр. несоодветни специфични графички знаци, спацијална дезориентација и инхибиција.

Многу ретко ќе најдеме на дете, освен кога се работи за невролошки отстапувања, кое ќе има исклучиво потешкотии на нивото на ракописот. Почесто се работи за комбинирани пречки, кои се протегаат на сите нивоа на пишување. Причините кои доведуваат до нив се од различна природа.

Тешкотиите во пишувањето можат да бидат генетски и когнитивно условени ( Critchley, 1970, Doehring, 1968, sprema Thomson 1984, 50 ), но исто така, можат да имаат свои корени и во невролошките отстапувања и во неиздиференцираната церебрална доминација. Забавеното созревање или заостанување во развојот на специјализацијата на левата хемисфера, може да биде причина на тешкотиите во претставувањето на говорниот збор во писмо

(Jorm, 1979 според Thomson 1984, 51). Тој и други автори ова заостанување го објаснуваат со доцнење кое често е поврзано со заостанувањето во перцепцијата, моторните и јазичните способности кои се во значајна корелација со читањето и пишувањето. Исто така според Jorm ( 1979, според Thomson, 1984, 52 ) можни се и некои дисфункции во зоните во левата хемисфера, одговорни за пишаниот јазик, а најчесто се работи за дисфункција во париеталниот лобус.

A. Galaburda i N. Geschwind (1985, според Јушиќ, 2002, 53 ) ја поставуваат теоријата според која дислексијата, дисграфијата, тепкањето и аутизмот можат да бидат последица на доцнењето во развојот на левата мозочна хемисфера. Всушност, од одредени причини во средината на бременоста ( овие автори на почетокот за основана причина го сметале вишокот на машкиот полов хормон во крвта на мајката, што со нивните истражувања не е потврдено, но самиот тек на случувања е мошен уверлив ) доаѓа до недоволна прокрвавеност на мозокот. Од таа причина клетките предодредени за говор кои би требало да се сместат во левата хемисфера, положба која кај повеќето десничари е место предодредено за говор и јазик, "детектираат" дека таа се уште не е соодветна за нивно сместување, па заради тоа се сместуваат во десната хемисфера која е помалку соодветна за прифаќање на говорно- јазичната функција, но се уште подобра од левата, која заради послабата прокрвавеност и во тој момент на развојот е сосем несоодветна. На тој начин десната страна на мозокот извесно време, а кај некои деца и трајно, е доминантна за многу активности.

A. Galaburda ( 1996, според Галиќ- Јушиќ, 2002, 56 ) истакнува дури и некои анатомски разлики во мозокот на децата со дислексија, како што е симетрично поставената регија во мозочната кора наречена " планум темпорале", која по правило е поширока во левата мозочна хемисфера и со тоа, претставува една од познатите мозочни асиметрии. Кај децата со дислексија оваа регија е подеднакво широка и лево и десно, значи е симетрична, што може да биде последица на миграцијата на неврони предодредени за левата, инаку јазична хемисфера, во десната мозочна хемисфера. Во планум темпорале на левата мозочна хемисфера, во танкиот триаголник е сместена и Верникеовата зона одговорна за разбирање на говорот. Симетријата на ова важно подрачје според мислењето на Галабурда е еден од биолошките темели на дислексијата.

Децата со тешкотии во пишувањето имаат големи проблеми во визуелната и аудитивната перцепција, запомнувањето на редоследот на зборови, проблеми во идентификацијата на буквите и геометриските облици, во препознавањето на позицијата во просторот, па заради тоа се присутни реверзии и ротации на буквите (Thomson, 1984, 45), како и многу други грешки.

Улогата на визуелниот анализатор е доста значајна, зошто и во читањето и пишувањето се тргнува од знаци како што се буквите и останатите графички симболи кои треба визуелно да се перцепираат. Тоа значи дека е потребно препознавање, запамтување, складирање и брзо и услужно обновување во сеќавањето на визуелните предмети на графемите и пратечките ортографски знаци. Усвојувањето на графемите и графичките знаци мора да помине низ процесот на воочување на графичките елементи, нивното меѓусебно споредување, диференцирање во однос на сличните, издвојување, идентификување, перцепирање и сторнирање во визуелната меморија, за кога ќе биде потребно, повторно да бидат вратени, односно активирани за потребите на читањето или пишувањето. Визуелното претставување на секоја поединечна буква, нејзиното перцепирање и меморирање е единствено, симултано, истовремено, т.е. глобално бидејќи одлика на визуелниот анализатор е визуелната стварност да ја отсликува глобално. Тој ги снима објектите во целина, во просторот, до оној степен на адекватност до кого видниот анализатор е развиен. Неразвиениот виден анализатор не е во состојба да ја перцепира буквата како целина ако таа по својата форма е комплицирана, туку бара нејзино сегментирање и раздвојување на елементарни облици за да ги воочи, а потоа да ги поврзи и објасни. Значи проблемите може да се појават уште во етапата на запознавање на буквите (Владисављевиќ, 1986, 25).

На перцепцијата на буквите влијаат нивниот облик, големина, дебелина на линијата, контрастите на линијата, бројот на елементите од кои е составена буквата, нивниот меѓусебен однос (иста или различна големина) и просторната положба на целата буква во споредба со другите букви. Колку детето е помладо толку му се потребни повеќе и посилни дразби, за да може да ги воочи и забележи, поедноставна конфигурација на обликот на буквата, појасно

одвојување на графемата од подлогата, стабилност на обликот во почетната фаза на набљудување и честа експозиција на објектот во процесот на учење.

Сите предмети, па и буквите кои детето ги перцепира, се наоѓаат во некој однос, било во однос на него самото, било во однос на некој друг предмет. Се што се набљудува стои во некој однос. Невозможно е да се види буквата во реалноста, а таа да не е во некоја положба според нешто. Ова покажува дека процесите на видот се тесно поврзани со процесите на просторната ориентација. Сепак, детето попрво ги усвојува облиците, отколку што е способно да го перцепира просторот и меѓуодносите во него. Тоа е затоа што обликот на предметите, фигурите, визуелниот знак или буквата е полесно да се разберат, бидејќи се засновани на помал број визуелни елементи од просторната ориентација која е посложена, и за која детето се уште нема доволно искуство. Предметот, обликот, фигурата или буквата претставуваат нешто конкретно, па и самиот поим за нив е заситен со поголем број на визуелни идеизации. Додека пак, просторната ориентација е поапстрактна од обликот и попроменива, бидејќи, додека буквата го задржува својот основен облик, таа иста буква може да се наоѓа на разни места во просторот, што зависи од аголот на набљудување на самиот предмет. За перцепцијата на просторните односи потребно е повеќе знаење и повеќе искуство, бидејќи покрај перцепцијата на буквата мора да се воочуваат и другите предмети или лица ( субјект, подлога, останати предмети ) што за неразвиените асоцијативни патишта на тој план за детето, во почетокот, е премногу комплицирано. Дури со созревањето, детето почнува да ја совладува способноста сите фактори да ги зема предвид. Тоа е причина што детето ги извртува буквите во просторот ( на тетратката или на таблата ) иако неговиот облик веќе претходно го усвоило. ( Владисављевиќ, 1986, 26 ).

Обликот, големината, бојата и просторната ориентација на впечатоците на реалниот свет се перцепираат со видниот анализатор кој е локализиран во окципиталниот дел на левата и десната хемисфера од мозокот. Се што се набљудува, па според тоа и буквите, броевите, геометриските облици, има своја репрезентација ( одраз ) во овие делови од мозокот.

Правилното аудитивно разликување на гласовите зависи од развиеноста на фонематскиот слух, кој, како и гласовите, има своја развојна периодизација. На помлада возраст детето ги воочува разликите помеѓу оние гласови кои акустички се многу различни. Доколку акустичките особини на гласовите се послични, откривањето на нивните разлики за детето се се потешки, па постои тенденција на нивно поистоветување, односно замена на еден глас со друг. Погрешното аудитивно претставување, заради задоцнетиот развој на слушниот анализатор, неговиот дефицит, или заради надворешни фактори кои го попречиле во развојот, доаѓа до погрешна употреба на тие гласови во сите видови на говорната дејност, а според тоа и во читањето и пишувањето.

Подрачјето за примање, разликување и запамтување на акустичките особини на говорот се наоѓа претежно во левата хемисфера, во слепоочниот ( темпорален ) дел. Тоа е областа на Верникеовата перцептивна функција на говорот. Лурија ( 1962, според Владисављевиќ, 1986, 29 ) во таа област разликува три специфични области. Предната област на темпоралниот дел, односно инсулата под него, служи како примарен аудитивен регион за примање и разликување на чистите тонови. Во задниот дел сместена е гностичката функција за препознавање на говорниот збор и фонематскиот слух, додека во средишниот дел сместена е функцијата за запаметување на акустичките представи на зборовите, односно тоа е подрачје на аудитивната меморија. Правилното функционирање на сите делови од темпоралниот дел обезбедуваат добар прием на говорот, добро диференцирање на гласовите, добро запаметување на зборовите и нивно екфорисување, односно повикување на зборовите во сеќавањето во моментот кога ќе биде потребно ( Владисављевиќ, 1986, 29 ).

### 8.3. ТИПОЛОГИЈА НА ПОРЕМЕТУВАЊЕТО ВО ПРОЦЕСОТ НА ПИШУВАЊЕ

Причините на потешкотиите во пишувањето Schwartz (1985, 15), можат да бидат лоцирани на различни подрачја. Таа наведува три подрачја: слушно мисловно говорно подрачје (СМГП ), визуомоторно подрачје ( ВМП ) и слушно мисловно

говорно- визуо моторно подрачје (СМГП- ВМП ), па спрема нив ја донесува и следната класификација на дисграфиите:

1. Основните функции на слушно мисловното говорно подрачје се однесуваат на фонематскиот влез и говорниот излез. Тоа се функции кои се поврзани со некои специфични и неспецифични полиња. Оштетувањето на извесни полиња, доведува до манифестирање на различни видови на дисграфични потешкотии. Авторката ги поделила на следниот начин:

а) Периферна аудитивна дисграфија- предизвикана од периферни потешкотии во слухот;

б) Централна аудитивна аграфија- предизвикана од централни потешкотии во слушањето;

в) Фонематско- мнестичка дисграфија или аграфија- предизвикана од пречки во фонематското помнење;

г) Мнестичко- асоцијативна дисграфија или аграфија- предизвикана од пречки во невербалното однесување;

д) Артикулациско- праксичка дисграфија предизвикана од артикулациска и/ или фонациска диспраксија;

ѓ) (Артикулациско ) централно моторна дисграфија- предизвикана од централни пречки при движењето на артикулациските и/ или фонациските органи;

е) ( Артикулациско ) периферна моторна дисграфија- предизвикана од периферни потешкотии на моториката на артикулациските и/ или фонациските органи;

ж) ( Артикулациско ) периферна органска дисграфија- предизвикана од функционални потешкотии на артикулациските и/ или фонациските органи.

2. Под поимот визуо- моторно подрачје авторката подразбира заедница на органите и органските структури кои заедно со СМГП ги градат анатомо- психолошките основи на способностите на читање и пишување. Фраго- праксичното поле и оптичко- мнестичкото поле се специфични подрачја, поврзани со пишувањето. Внатре во подрачјето на ВМП исто така постојат неколку видови на дисграфии:

а) Периферна визуелна дисграфија- предизвикана од периферни пречки во видот;

б) Централна визуелна дисграфија- предизвикана од централни пречки во видот;

в) Оптичко- мнестичка дисграфија- предизвикана од потешкотиите во памтењето на графичкиот облик на буквите;

г) Графо- праксичка дисграфија или аграфија предизвикана од диспраксија или апраксија на моторните функции присутни во пишувањето;

д) ( Графо ) централно моторна дисграфија или аграфија- предизвикана од централни пречки на движењата на трупот и екстремитетите, пред се на рамената, рацете, прстите, главата и вратот;

ѓ) ( Графо ) периферна моторна дисграфија или аграфија предизвикана од периферни пречки на раката, рамената, прстите, главата и вратот;

е) ( Графо ) периферна органска дисграфија или аграфија- предизвикана од органски оштетувања на екстремитетите, пред се на рамената, рацете, прстите, главата и вратот.

3.Третото подрачје претставува заедничко делување на претходните структури, односно подрачја за говорот, читањето и пишувањето. По многу нешта е специфична и овозможува нов начин на функционирање на поедини полиња.

а) Дисграфија или аграфија предизвикана од несоодветни методи на работа;

б) Психогена дисграфија или аграфија предизвикана од психички пречки;

в) Дисграфија или аграфија- условена од факторите на околината

Кај дисграфиите, оштетувањата можат да се јават во одредени подрачја, но исто така и прекините или оштетувањата на асоцијативните врски меѓу подрачјата можат да доведат до дисграфични потешкотии. Така настанатите пречки најчесто се манифестираат како грешки во употребата на поедини букви

или знаци. Schwartz (1985, 18 ) таквите дисграфии ги нарекува буквално ориентирани дисграфии и тие се врзуваат за секој поединечен тип на дисграфија како подврста. Ваквата класификација има повеќе вредност од тополошки аспект, но малку зборува за симптоматологијата на дисграфичните пречки.

Во релативно мал број на студии, многу ретко може да се најде на подврсти на дисграфиите. Студиите во најголем број на случаи се занимаваат со проблемите на рецептивниот пишан јазик, односно читањето или дислексијата. Поделбата во која до некадесе споменува и пишувањето е распоредувањето на пречките по состав ( Boder, 1973, според Thomson, 1984, 39 ). Таа својата анализа ја втемелила врз анализата на читањето и правилното пишување. Врз основа на грешките авторката издвоила три групи, со напомена дека тешкотиите не се резултат на смалената интелигенција, емоционалните проблеми или лошото влијание на околината. Првата група ја сочинуваат аудитивните дисграфии. Бодерова тие слушни проблеми ги опишува како " дисфонетски " и укажува дека заземаат 63% од вкупните дисграфични потешкотии. Основниот проблем е во интеракцијата буква- глас. Присутни се и потешкотии во фонетската анализа и синтеза. Детето тежнее кон холистички начин на учење на читањето и пишувањето. Зборовите ги опфаќа глобално, а проблемот е во дешифрирањето на зборовите. Аудитивните дисграфии не доаѓаат до израз само при препис, туку и во другите облици на пишување.

За визуелната група авторката вели дека се јавуваат во 6% на случаеви. Карактеристика на оваа група е во намалената способност на запамтување и визуелната идентификација. Видливи се тешкотии во читањето на буквите. Од друга страна, овие лица имаат добра аудитивна меморија. Пишуваат по слух, па така имаат големи тешкотии кај неправилните зборови. Изразени се потешкотиите во перцепцијата на зборовите. Во пишувањето најчести симптоми се : недоволното воочување на разликите помеѓу буквите со сличен облик, заради што доаѓа до нивна замена, во погрешното обликување на некои букви без некои линии или со некои додатоци, во тешкотиите со запамтување на буквите и извртување на спротивната страна или горе, долу, пишување од десно кон лево и друго.

Во третата група спаѓаат децата со мешани потешкотии, од аудитивно-визуелна природа, кои се и најтешки. Кон оваа класификација би требало да се додадат и јазичните дисграфии. Обично се среќаваат кај децата со сиромашен речник, аграматизам, а кои имаат изградена задоволителна површинска структура на говорот, но јазичните структури се уште доволно не созрале. Детскиот внатрешен говор се уште не е доволно изграден, па има одраз и во пишувањето, бидејќи самостојното пишување претставува и некој вид на автодиктат што значи дека писателот пишува онака како што му е внатрешната структура на говорот.

Графомоторните дисграфии се последен вид на тешкотии, а се однесуваат на потешкотиите во пишувањето, кои произлегуваат од неразвиените и некоординирани графомоторни движења на раката. Потешкотиите повеќе се однесуваат на ракописот, отколку на содржинската или правописната страна.

Заради сложеноста на способноста на пишување во текот на неговото учење можат да се појават потешкотии, кои можат да се разгледуваат низ дисоцијација на релевантните функции, категоризација на грешките, локализација и проблеми врзани за ракописот ( Roetgen, 1985, според Smith, 1991).

И. Посокхова ( 2000, 791 ) дисграфиите ги дели според:

А. Причинителите:

1. Наследна дисграфија ( според мислењето на стручњаците наследниот фактор сам за себе може да доведе до дисграфија, но под поволни услови дисграфијата често може да се спречи )

2.Тешкотии во пишувањето предизвикани под дејство на неповолни надворешни фактори врз дететовиот развој

3. Комбиниран облик ( најчест причинител на дисграфија- комбинација на предиспозицијата под дејство на два до три надворешни неповолни фактори )

## Б. Степенот на изразеност:

1. Лесна дисграфија

2. Изразена дисграфија

3. Аграфија ( потполна неспособност за пишување, обично е минлива состојба која по првата или втората година на школување преминува во стабилна дисграфија, пропратена со сериозни специфични потешкотии во почетното учење- детето има голем проблем во учењето на буквите ).

## В. Доминантниот синдром:

1. Фонолошки дисграфии. Грешките во пишувањето се предизвикани од тешкотиите во изговорот и/ или меѓусебното слушно разликување на гласовите.

- Артикулаторно- акустичка дисграфија- детето неправилно ги изговара гласовите и своите грешки во изговорот ги пренесува и во пишувањето- детето пишува онака како што изговара;

- Фонемска ( акустичка) дисграфија- детето има тешкотии во меѓусебното слушно разликување на гласовите кои слично се изговараат и звучат.

2. Јазични дисграфии

- Дисграфии на јазичната анализа и синтеза. Според забележувањата на стручњациите тоа е најчестиот облик на дисграфии. Во неговата основа лежи неформираноста на јазичната анализа и синтеза на различни нивоа: фонемска, слоговна, морфолошка и синтаксичка анализа и синтеза. Вештината на јазичната анализа и синтеза е еден од облиците на менталната активност и непосредно зависи од степенот на јазична зрелост на детето и развиеноста на неговите прединтелектуални функции, посебно слушно- говорната меморија, аналитичкото внимание и сл.

- Дисграматична дисграфија. Главно се манифестира во грешките на ниво на реченицата. Тој вид на грешки се нарекува дисграматизам, бидејќи се работи за пореметување во граматичкото обликување на зборовите и речениците: во неправилното поврзување на зборовите. Промената на зборовите според категориите: број, род, падеж и време подразбира усвојување на сложениот состав на кодирање со кого детето се користи прво непосредно, врз основа на

практичната говорна комуникација со возрастите во предучилишниот период, а потоа свесно- во текот на учењето на јазикот во училиштето. Овој вид на дисграфија го среќаваме често кај децата кои во предучилишниот период не стекнале доволна јазична зрелост. Обично тоа се деца со потешкотии во краткорочната слушно- говорна меморија и внимание.

### 3. Визуелна дисграфија

Визуелната дисграфија е поврзана со потешкотиите во визуелно- просторната перцепција, анализа и синтеза, визуелно- просторните податоци и просторното разликување. Децата со тој облик на дисграфија обично имаат добро развиен устен говор. Тешко се снаоѓаат единствено во вербализацијата на просторното и временското значење. Скоро никогаш не ги употребуваат или во говорот ги мешаат предлозите "пред", "зад", "над", "помеѓу", паровите на придавки како што се "танко- дебело", "тесно- широко", "кратко- долго", "високо- ниско" и сл. Тешко им е да го разликуваат суптилното значење на секој од тие поими. Иако скоро сите деца со пореметување во читањето и пишувањето тешко ги усвојуваат поимите "лево- десно", за оваа категорија на деца таа задача е посебно тешка.

Во пишувањето неоформеноста на визуелно- просторната перцепција и ориентација се манифестира во мешање и деформирање на буквите. Детето многу тешко го усвојува графичкиот облик (оптичката слика) на поедини букви, а во подоцнежните одделенија ги меша визуелно сличните букви. Повеќето деца имаат исти потешкотии и при совладувањето на читањето (визуелна дислексија).

### 4. Моторна дисграфија

Моторната дисграфија е поврзана со недоволната развиеност на суптилните моторни функции, а се манифестира во трајните и бројни мешања на буквите според блискост, нивниот начин на пишување, како и нестабилниот, нечитлив ракопис. Децата не можат да ја автоматизираат така наречената моторна формула на буквите, т.е. потезите при пишувањето. Тие им допишуваат елементи на буквите, додаваат елементи, ги заменуваат моторно сличните букви (кои на почетокот имаат исти потези на пишување), пишуваат бавно, брзо се заморуваат, а кога пишуваат брзо, прават и многу други за нив нетипични грешки. Обично

нивниот ракопис е нерамен, нееднаков ( некои букви се поголеми, а некои помали, се менува наклонот на пишување). Колку детето пишува подолго, толку квалитетот станува полош ( И. Посокхова, 2000, 83 ).

С. Владисављевиќ ( 1986, 52-60) развојните дисграфии ги класифицира во четири основни групи: визуелни, аудитивни, јазични и графомоторни.

#### А) Визуелни дисграфии

Во оваа група спаѓаат оние типови на дисграфија кои се појавиле како резултат на изменетата визуелна перцепција и дискриминација, визуелната меморија и пореметената просторна ориентација. Тука спаѓа и намалениот опсег на визуелна перцепција. Сите овие пореметувања може да се појават при потполно очуван вид. Нивното потекло е претежно од ментална, кортикална природа.

Дисфункцијата на тие подрачја доведува до разновидни грешки во пишувањето на буквите, зборовите, броевите и во цртањето. Најчести симптоми се: недоволно воочување на разликите помеѓу буквите слични по облик, при што доаѓа до нивна замена, погрешно обликување на буквите- без некои линии или со додатоци, тешкотии со запамтувањето на буквите ( неможност за нивно доведување во сеќавањето), извртување на спротивната страна, извртување долугоре, пишување од десно кон лево "огледалско писмо", пишување на броевите на спротивната страна иако се добро обликувани, цртање на предметите и ликовите со завртени фигури од десно на лево, или, исклучително, но се случува и такво цртање, каде сите предмети и ликови се поставени "на глава".

Пореметување на просторната ориентација посебно имаат децата со неиздиференцирана латералност, децата со побавно созревање на доминантноста на хемисферните функции.

## Б) Аудитивни дисграфии

Тоа се дисграфиите кои се јавуваат како резултат на неразвиениот фонематски слух, кога и покрај нормалниот физиолошки прием на звукот, не постои аудитивно диференцирање на фонемите на мајчиниот јазик. Тој кој нема способност да ги воочи акустичките разлики помеѓу акустички сличните гласови, тој не може да изгради јасни аудитивни претстави за нив, па според тоа не располага ни со соодветна аудитивна меморија за тие гласови. Невроелектричните импулси, на раката и даваат поттик да ја напише онаа буква која одговара на аудитивната претстава на оној глас кој се наоѓа во нивната аудитивна меморија, и, за кого веќе постојат јасно разработени шеми на движење. Така, во пишувањето секогаш се појавува буквата која ја супституира онаа која би требало да биде напишана.

Кога станува збор за разликувањето на гласовите, подрачјето на фонематскиот слух се наоѓа во задниот дел на темпоралниот резен, но претставите за гласовите се сочувани во средишниот дел на темпоралниот резен, во областа на аудитивната меморија.

Аудитивните дисграфии не доаѓаат до израз единствено при препишувањето, додека во диктатот и сите облици на самостојно пишување тие се видливи и можат многу лесно да се идентификуваат.

## В) Јазични дисграфии

Во третата група на дисграфии спаѓаат оние кои во својата основа имаат патолошки јазичен развој и патолошки неразвиен говор. Обично се среќаваат кај учениците кои имаат развиена дисфазија. Тоа се деца со сиромашен речник и изразен аграматизам, чие потекло е од патолошка природа.

Со оглед на тоа што секое пишување, а посебно самостојното пишување, претставува еден вид на автодиктат, тој кој пишува ќе го конструира пишаниот збор и реченицата онака како што му е структурата на неговиот внатрешен

говор. А бидејќи децата со развојна дисфазија имаат неизградена јазична структура, таа како таква ќе најде одраз во внатрешниот говор, а преку него и во пишувањето.

Се случува во училиштето да има и такви деца кои никогаш не покажале некои говорни пореметувања, кои никогаш не се лекувале, ниту бил забележан јазичен застој, а кои сепак, при средбата со читањето, а посебно со пишувањето, можат да изразат неочекувани потешкотии. Деталните испитувања на овие случаи покажале дека тие јазично функционираат на границата на развојната дисфазија, немаат видливи аграматизми, но сепак тешко ги совладуваат подолгите, покомплицираните зборови, што подоцна им го отежнува и нивното читање, но и нивното пишување.

Во слична категорија може да се сместат и предучилишните деца со проширени артикулативни пречки, бидејќи проширените дислалии претставуваат и јазичен, а не само артикулационен проблем. Исто така и трагите на подоцна корегираниот артикулација или подоцна залечените дисфазии, може уште долго да траат во внатрешниот говор на детето, па тоа да биде причината заради која тие неконтролирано излегуваат на површината при пишувањето.

### Г) Графомоторни дисграфии

Во четвртата група на дисграфии спаѓаат графомоторните дисграфии, кои се однесуваат на одредени потешкотии при пишувањето кои произлегуваат од неразвиените и некоординираните графомоторни движења на раката и кои го доведуваат во прашање самиот ракопис како таков, но не и неговата содржинска и правописна (ортографска) страна.

## II. ИСТРАЖУВАЧКИ ДЕЛ

### 1. ПРЕДМЕТ НА ИСТРАЖУВАЊЕТО

Повеќето истражувања кои се однесуваат на пишувањето опфаќаат само една страна од говорното подрачје и во најголем дел се насочени кон еден облик на пишаниот јазик, а тоа е читањето. На нашите простори истражувањата во врска со пишувањето се многу ретки, па од таму е и предизвикот да се истражи процесот на пишување кај децата со тешкотии во читањето и пишувањето, а за нивно навремено откривање, укажување на насоките кон кои треба да се третираат овие ученици, да се увиди каде настанале прекинни, и во кои области се поинфериорни од своите врстници.

### 2. ЦЕЛИ НА ИСТРАЖУВАЊЕТО

Заради сложеноста на пишувањето кое ги вклучува интеграцијата на лингвистичките, когнитивните и моторните процеси, тоа претставува значаен проблем за не мал број на ученици, но и за нивните наставници. Тие потешкотии ќе се вклучат и во другите сфери и ќе се одразат и на успешноста во учењето, бидејќи пишаниот јазик е еден од значајните медијатори при усвојувањето на нови знења.

Заради значењето на проблемот избрана е предложената тема со основна цел да се утврдат и анализираат разликите во степенот на пишувањето меѓу испитаниците кои се дијагностицирани како деца со потешкотии во читањето и пишувањето и децата без тие потешкотии.

Согласно поставениот предмет, истражувањето е насочено кон постигнување на следните цели:

- Да се анализира поврзаноста меѓу пишувањето и читањето;

-Да се анализира поврзаноста меѓу пишувањето и јазичните способности;

-Да се анализира поврзаноста на пишувањето и аудитивното функционирање;

-Да се анализира поврзаноста на пишувањето и визуелното функционирање;

- Да се анализира поврзаноста меѓу пишувањето и мисловно-интелектуалните квалитети.

Истражувањето би ни помогнало при детектирањето на децата со тешкотии во читањето и пишувањето, упатувањето во нивниот соодветен третман, и надминувањето на потешкотиите во рамките на инклузивната практика.

### 3. ЗАДАЧИ НА ИСТРАЖУВАЊЕТО

Целите на истражувањето ќе бидат конкретизирани низ повеќе задачи:

- Да се утврди бројот на грешки при преписувањето;

- Да се процени графомоториката;

- Да се утврди времето и бројот на грешки при диктатот;

- Да се утврди бројот на грешки во писмениот состав;

- Да се утврди бројот на зборови и реченици во писмениот состав;

- Да се утврди времето на читање и бројот на грешките;

- Да се процени разбирањето на читањето;

- Да се утврди поврзаноста помеѓу пишувањето и лингвистичките варијабли,
- Да се утврди поврзаноста помеѓу пишувањето и аудитивното функционирање;
- Да се утврди поврзаноста меѓу пишувањето и визуелното функционирање.

#### 4. ХИПОТЕЗИ

Во согласност со дефинираните цели поставени се следните хипотези:

Ho - Претпоставуваме дека децата со потешкотии во читањето и пишувањето постигнуваат значајно полоши резултати во писменото изразување во однос на контролната група.

Со оглед на комплексноста на проблемот што го истражуваме, Ho во себе инкорпорира низа од проблеми опфатени во потхипотезите:

H1 - Се претпоставува дека ќе постои статистички значајна разлика во однос на бројот на грешки при преписувањето меѓу децата со потешкотии во читањето и пишувањето и децата од контролната група.

H2 - Се претпоставува дека ќе постои статистички значајна разлика во однос на проценката на графомоторните способности (ракописот) меѓу децата со потешкотии во читањето и пишувањето и децата од контролната група.

H3 - Се претпоставува дека ќе постои статистички значајна разлика меѓу резултатите на двете групи испитаници во однос на тестот, поврзан со утврдувањето на времето и бројот на грешки во диктатот.

X4 - Се претпоставува дека децата од контролната група, ќе постигнат статистички значајно помал број на грешки во писмениот состав, во однос на децата со потешкотии во читањето и пишувањето.

X5 - Се претпоставува дека децата од контролната група ќе постигнат значајно подобри резултати при проценката на опсежноста мерена преку бројот на зборови и реченици во писмениот состав во однос на децата со потешкотии во читањето и пишувањето.

X6 - Се претпоставува дека децата од експерименталната група ќе имаат значително пониско содржинско ниво на писмениот состав, за разлика од децата од контролната група.

X7 - Се претпоставува дека децата од контролната група постигнуваат значајно подобри резултати во однос на брзината и грешките при читањето.

X8 - Се претпоставува дека ќе постои статистички значајна разлика во однос на разбирањето при читањето, меѓу децата со потешкотии во читањето и пишувањето и децата од контролната група.

X9 - Се претпоставува дека, постои статистичка значајност меѓу групата на варијабли во манифестниот простор на пишување и групата на варијабли кои се издвоени од просторот на аудитивното функционирање.

X10 - Се претпоставува дека постои статистички значајна поврзаност меѓу пишувањето и варијаблите на визуелното функционирање.

X11 - Се претпоставува дека постои статистичка значајна поврзаност меѓу пишувањето и варијаблите на јазичните способности.

X12 - Се претпоставува дека постои статистичка значајност помеѓу пишувањето и латерализацијата.

X13 Се претпоставува дека постои значајна разлика меѓу пишувањето и интелектуалните квалитети кај испитаниците.

## 5. ПРИМЕРОК НА ВАРИЈАБЛИ

Примерокот на варијабли е во склад со целите и задачите на истражувањето. Испитани се неколку простори, па според тоа и варијаблите се распоредени во неколку групи.

Како независни варијабли се:

- Полот на испитаниците;
- Хронолошката возраст на испитаниците;
- Интелектуалното функционирање на испитаниците.

Зависни варијабли се:

### 1. Варијабли на пишувањето

- 1.1 Диктат- број на грешки
- 1.2 Време
- 1.3 Препишување- број на грешки
- 1.4 Препишување- проценка на ракописот
- 1.5 Пишан состав- време
- 1.6 Писмен состав- број на грешки
- 1.7 Писмен состав- број на зборови
- 1.8 Писмен состав- број на реченици

### 2. Варијабли на читањето

- 2.1 Брзина на читањето
- 2.2 Грешки во читањето
- 2.3 Разбирање

### 3. Варијабли на визуелно- аудитивното функционирање

- 3.1 Видно- моторна координација и можност за следење

- 3.2 Видна дискриминација
- 3.3 Визуелно памтење
- 3.4 Памтење на броеви
- 3.5 Аудитивно разликување
- 3.6 Памтење на ритамот

#### 4. Варијабли на јазичните способности

- 4.1 Гласовна анализа
- 4.2 Гласовна синтеза
- 4.3 Повторување на реченици
- 4.4 Антоними
- 4.5 Синоними

#### 6. ПРИМЕРОК НА ИСПИТАНИЦИ

Примерокот на испитаници е избран од редовните основни училишта. Со испитувањето се опфатени ученици на возраст од 8 до 11 години (рана училишна возраст).

Издвоени се две групи на испитаници. Првата група ја формираат ученици со потешкотии во пишаниот јазик. Втората група на испитаници, или контролната група ја сочинуваат деца без тешкотии кои со првата група се изедначени според возраст (+/- 3 месеци), пол и број.

Вкупниот број на испитаници изнесува 120, од кои 60 се во експерименталната група (испитаници со потешкотии во читањето и пишувањето од кои 41 се машки, а 19 се женски), а 60 се во контролната група (испитаници без потешкотии во читањето и пишувањето).

## 7. УСЛОВИ НА ИСТРАЖУВАЊЕТО

Истражувањето е изведено во редовните основни училишта " Елпида Караманди", "Климент Охридски", "Стив Наумов", "Тодор Ангелевски", и "Даме Груев" на подрачјето на град Битола, во 2, 3 и 4 одделение, во периодот од септември до мај во учебната 2005/ 2006. година.

Со секое дете работено е индивидуално, во посебно одбрани простории, при дневна светлост, со посебно внимание.

### - Техники на тестирање

Во истражувањето се користи техника на истражувања преку која се проценуваат способностите на читање, пишување, јазичните способности и способностите на аудио-визуелното функционирање на децата како и интелектуалното функционирање.

Тестовите се применуваат индивидуално и директно со детето, од каде се добиваат бараните податоци.

Тестовите се земаат во готов вид и се користат во дефектолошката пракса, но со оглед на тоа што дел од тестовите кои се користат во истражувањето потекнуваат од други јазични подрачја, тие не се стандардизирани, туку се модифицирани и адаптирани на македонски јазик

## 8. МЕРНИ ИНСТРУМЕНТИ

### 8.1. ПРОЦЕНКА НА ВЕШТИНАТА НА ПИШУВАЊЕ

Пишувањето се одвива на неколку нивоа, заради тоа во вој труд ќе бидат испитани неколку нивоа на јазичното изразување по пат на пишување:

- а) Препишување на текст со печатни букви;
- б) Пишување по диктат;
- в) Пишување на состав врз основа на слики.

## а) ПРЕПИШУВАЊЕ

Препишувањето е постапка која бара повеќе вештини истовремено: адекватна визуелна контрола на текстот кој се препишува, графомоторна вештина, адекватна проценка на просторот (празниот лист хартија) на кого се пишува и сместување на текстот во тој простор, како и некои други вештини.

За проценка на графомоториката ќе се користи приказната Река (Григор Витез). Приказната содржи 5 реченици од кои 2 проширени и 3 сложени.

Задача на детето ќе биде да го препише текстот, точно онака како што тој е напишан на основата- примерокот. Притоа му се нагласува да не пропушти, да не заборава или да не додава нови елементи.

Препишаниот текст ќе се анализира со оглед на бројот на грешки категоризирани како замена, испуштање, додавање на букви, слогови, делови на зборови или реченици.

Препишувањето ќе се користи и за проценка на ракописот.

## б) ИСПИТУВАЊЕ НА ПИШУВАЊЕТО ПО ДИКТАТ

Диктатот бара создавање на визуелно графички представи врз основа на аудитивните презентации, при што е потребно разбирање на зборовите и речениците, воочување на јазичните облици и точна гласовна анализа.

За проценка на видот и зачестеноста на грешките во пишувањето по диктат одбран е текстот: "Драги другари и другарки", кој ги содржи сите букви од македонската азбука.

Процедурата се одвива така што испитувачот прво ќе го прочита целиот текст на глас, а потоа го диктира реченица по реченица.

Диктатот, со оглед на речениците е соодветен за децата од 2, 3 и 4 одделение од редовните основни училишта.

При анализата на диктатот за секој ученик ќе се утврди бројот на грешки дефиниран како замена, испуштање, додавање на букви, слогови, делови на зборови и реченици, како и правописни и граматички грешки.

## в) ПРОЦЕНКА НА ПИСМЕНИОТ СОСТАВ

За проценка на писмениот состав се користи тестот, Стрип приказна, (или слики во след- Тестови за испитување говора и језика- Ѓ. Костиќ, М. Поповиќ, С. Владисављевиќ - Завод за уџбенике и наставна средства- Београд 1983). Стрип приказната се состои од 4 слики, меѓусебно поврзани по редоследот на случувања.

Испитувањето е индивидуално. Сликите во след се ставаат пред испитаникот и му се укажува внимателно да ги разгледа сликите и да напише што подобра приказна. Се мери и времето на пишување, иако тоа не е ограничено.

При анализата на составот вниманието е насочено кон опсежноста на составот, која се изразува со вкупно број на зборови и реченици. Покрај продуктивноста на составот, како важен фактор во комуникацијата важна е и синтаксичката точност.

Се анализира употребата на граматичките правила, морфолошкиот фактор и правописот. Категоријата на грешки ја сочинуваат: неправилната употреба на зборовите, неправилната употреба на слогот и буквите, како и потешкотиите во употребата на интерпункцијата. Во склоп на овие категории типовите на грешки дефинирани се како додавање, изоставање и замена на редоследот на зборови.

## 8.2. ПРОЦЕНА НА ВЕШТИНАТА НА ЧИТАЊЕ

### ТРОДИМЕНЗИОНАЛЕН ТЕСТ НА ЧИТАЊЕ

Тестот е наменет за децата кои имаат тешкотии во совладувањето на читањето (вистински или потенцијални дислексичари). Ги оценува следните квалитети:

- брзина на читањето;
- број на неправилностите (несигурност и грешки) и
- разбирање на прочитаниот текст според вербалните одговори.

Испитувањето се извршува индивидуално. Времето се мери со штоперица. Грешките се забележуваат на индивидуален лист. Детето треба да го прочита текстот "САМО ЕДЕН СНЕЖЕН ДЕН".

Откако текстот ќе го прочита од ученикот се бара да го прераскаже. Бројот на факти кои ученикот треба да ги наведе изнесува максимум 10.

## 8.3. ПРОЦЕНА НА АУДИТИВНОТО И ВИЗУЕЛНОТО ФУНКЦИОНИРАЊЕ

### - АУДИТИВНО ФУНКЦИОНИРАЊЕ

#### а) Слушна дискриминација

Испитувањето ја опфаќа способноста на прецизно слушно разликување на слични зборови односно гласови во зборовите. Точното аудитивно разликување претставува основа за гласовната анализа и синтеза и овозможува коректно читање и пишување. Оваа способност е од посебно значење за пишувањето по диктат.

Субтестот за слушно разликување е дел од тестот АКАДИА и содржи 20 парови на зборови од кои 5 се идентични, а 15 се различни.

На детето гласно и разбирливо му се изговараат поединечните парови на зборови, без можност на визуелна контрола. Задача на секој испитаник е за секој пар на зборови да утврди дали зборовите се идентични или различни. Секоја неправилно решена или нерешена задача се брои како грешка.

#### б) Памтење на ритамот

Ритамот и паузата се важни прозодиски елементи на говорот, чие пореметување може да укаже на тешкотии во аудитивната перцепција и памтењето. Ритамот треба да се разгледува како временска организација, поредок кого на слушателот му се наметнува како сукцесија на фактот само врз основа на нивните интензитети и времето на настапување (Ројко 1982, 13).

Мерниот инструмент за памтење на ритамот ја испитува способноста за перцепција и повторување на 21 различни ритамии подредени по тежина- од едноставни- кратки до сложени- долги. ( А. Ќордиќ, С. Бојанин, 1992, 137)

Задача на испитаникот е внимателно да го слуша испитувачот без визуелна контрола, а потоа да го повтори т.е. да го отчука истиот ритам. Доколку испитаникот погрешно го отчука ритамот, задачата му се повторува уште еднаш.

#### в) Памтење на броеви

Памтењето на броеви се покажало како еден од најчестите начини за испитување на работната меморија. Во испитувањето ќе биде користен субтестот за слушно памтење од тестот АКАДИА.

Со овој тест се испитува краткорочното памтење во аудио- вокалниот комуникациски канал. Задача на детето е правилно да го продуцира бројниот низ. Должината на бројниот низ постепено се зголемува (има 5 низа) од по 3-7 броја. Броевите се читаат внимателно, така што од број до број времетраењето е 1 сек.

## - ВИЗУЕЛНО ФУНКЦИОНИРАЊЕ

- а) Видно- моторна координација и можност за следење;
- б) Видна дискриминација;
- в) Видно памтење.

Сите овие субтестови претставуваат елементи на тестот АКАДИА.

## 8.4. ПРОЦЕНА НА ЈАЗИЧНИТЕ СПОСОБНОСТИ

Нивото на пишување во поголемиот дел е втемелено врз основа на лингвистичките способности, па затоа во овој труд е вклучено и испитувањето на некои лингвистички способности.

### - ИСПИТУВАЊЕ НА РЕЧНИКОТ

Во процесот на пишување семантичкиот аспект на јазичните способности има големо значење. Од тие причини е испитано познавањето на синонимите и антонимите кај двете групи на испитаници. За таа цел составени се 2 листи:

#### а) Листа на синоними

Листата се состои од 10 зборови, претежно именки, а задача на испитаникот е за секој збор да каже друг кој ќе има исто значење. Ако детето наведе повеќе од 1 збор на синоними му се додава 1 бод повеќе.

#### б) Листа на антоними

Листата е составена од 10 зборови претежно именки, а задача на детето е за секој збор да каже збор со спротивно значење. Доколку испитаникот најде повеќе од 1 соодветен збор добиваат додатни поени.

## - СЛУШНА АНАЛИЗА И СИНТЕЗА

За проценка на вештината на декодирање користени се 2 нестандартни листи на зборови чија тежина прогресивно расте, од едносложни високофреквентни зборови до повеќесложни помалку чести зборови.

### а) Листа на зборови за слушна анализа

Се состои од 23 зборови, а задача на испитаникот е да ги расчлени (анализира) аудитивно презентирани зборови на гласови. Точно анализираниот збор носи 1 бод, па теоретскиот распон е од 0- 23 бода.

### б) Листа на зборови за слушна синтеза

Се состои од 23 зборови, а задача на испитаникот е да ги интегрира изолираните аудитивно презентирани гласови во зборови. Секоја точно решена задача носи 1 бод. Теоретскиот распон на резултати е од 0- 23 бода.

## - ПОВТОРУВАЊЕ НА РЕЧЕНИЦИ

Овој тест е наменет за мерење на лингвистичките знаења заради откривање на лингвистичките потешкотии кои можат да се појават кај децата во периодот на основното училиште.

Овој тестовен материјал помага во анализата на граматичкото и синтаксичкото знаење со методот на повторување на реченици. Сите реченици се конструирани така што ќе го надминуваат опсегот на непосредното памтење, па детето не ќе може целосно и точно механички да ги репродуцира. Детето ќе може точно да ја повтори реченицата, само ако секоја реченица претходно ја декодира.

Задаваме 8 реченици кои, со оглед на граматичката структура, можеме да ги поделиме на едноставни реченици - односно едноставно проширени (1, 2, 3, 4) и зависно сложени реченици (5. исказна, 6. односна, 7. временска, 8. причинска

реченица). Редот на зборовите во реченицата варира така што имаме реченици со вообичаен ред на зборови, и реченици со невообичаен ред на зборови. Кај зависно сложените реченици една е конструирана во инверзен облик (7. временската), а останатите се во вообичаен редослед. Главно, сите реченици се изедначени според бројот на зборови (од 8- 13). Заситени се со атрибути заради очекуваните потешкотии во тие сегменти. Користени се зборови разбирливи и вообичаени во говорот на децата во основното училиште.

Речениците се читаат на глас и детето треба да ги повтори по испитувачот. Ако погрешно повтори еднаш, реченицата му се чита уште еднаш. Точно повторената реченица се кодира со 2 бода, точно повторената реченица по вториот обид 1 бод, а погрешно повторената реченица и по двата обиди се кодира со 0 бодови.

### III. СТАТИСТИЧКА ОБРАБОТКА

Статистичката анализа изведена е со статистички програми: Statistica for Windows/ Release 7.0 i SPSS 13.0 for Windows.

Во анализата употребени се следните методи:

1. Кај сериите со нумерички белези дистрибуцијата на податоците тестирана е со: Kolmogorov Smirnov test, Lillifors test i Shapiro- Wilk test, а одредувани се : просечна вредност, стандардна девијација, +\_ Confidens интервал, минимална и максимална вредност на анализираниите параметри;

2. Разликата помеѓу два независни примероци со нумерички белези, каде постои значајно отстапување од нормалната дистрибуција теститано е со Mann-Whitney U Test (U);

3. Постојењето на асоцијација помеѓу одредени анализирани параметри тестирано е со X<sup>2</sup>- тест (X<sup>2</sup>);

4. Кај сериите со атрибутивни белези одредувани се проценти на структурата.

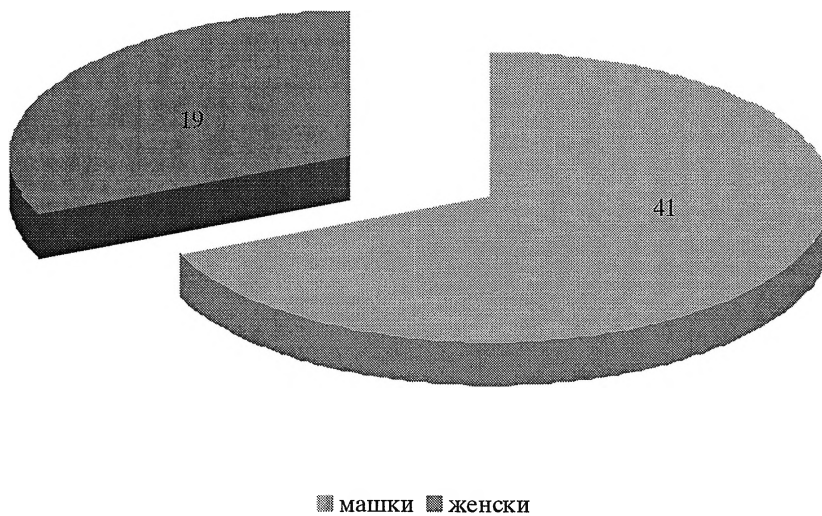
Податоците се табеларно и графички претставени.

#### IV. РЕЗУЛТАТИ И ДИСКУСИЈА

Табела бр. 1. Дистрибуција според полот

Пол	Број	%
Машки	41	68.33
Женски	19	31.66
Вкупно	60	100

Графикон бр. 1.

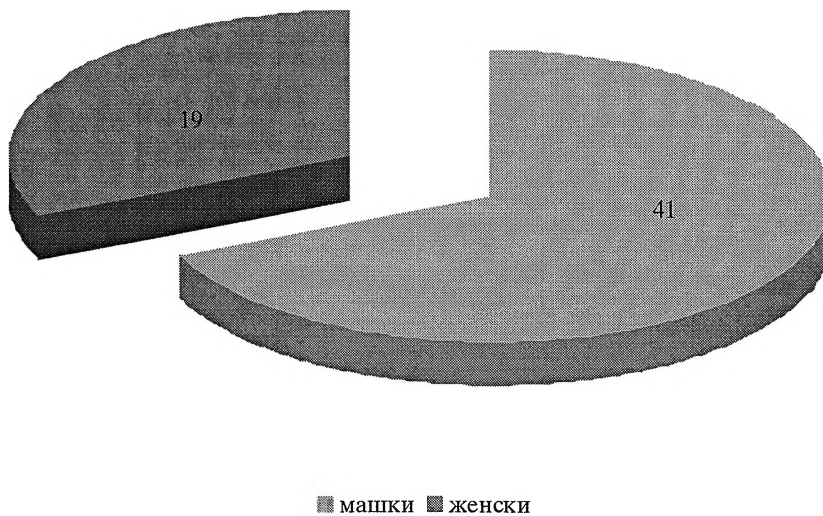


Дистрибуцијата според полот на учениците со потешкотии во пишаниот јазик е прикажана на табела бр. 1. и графикон бр. 1. Поголемиот број од испитаниците се машки 41 (68.3%), а 19 (31.7%) женски испитаници.

Табела бр. 2. Дистрибуција според полот

Пол	Број	%
Машки	41	68.33
Женски	19	31.66
Вкупно	60	100

Графикон бр. 2.



Дистрибуција според полот на учениците без потешкотии во читањето и пишувањето е прикажана на табела бр. 2. и графикон бр. 2. Поголемиот број од учениците се машки 41 или 68.3%, а 19 или 31.7% се женски испитаници.

## СТРУКТУРА НА ПРИМЕРОКОТ СПОРЕД ПОЛ И ВОЗРАСТ

Формирана е експериментална група од 60 ученици кои имаат потешкотии во читањето и пишувањето. Од нив 41 ученик (68% ) се од машки пол, а 19 (32 %) се од женски пол. Соодветно на експерименталната група формирана е и контролна група, која и одговара според бројот, полот и возраста, (+/- 3 месеци). Контролната група ја сочинуваат испитаници без потешкотии во читањето и пишувањето.

Резултатите на голем број автори укажуваат дека тешкотиите во читањето и пишувањето многу почесто се јавуваат кај момчињата отколку кај девојчињата. И нашите резултати го потврдуваат тоа.

Во истражувањата на М. Матановиќ- Мамужиќ (1982, 59) во групата на деца со потешкотии во читањето и пишувањето, најдени се два пати повеќе момчиња од девојчиња. И нашите резултати се во склад со нејзините. Односот помеѓу момчињата и девојчињата е повеќе од два пати кај момчињата.

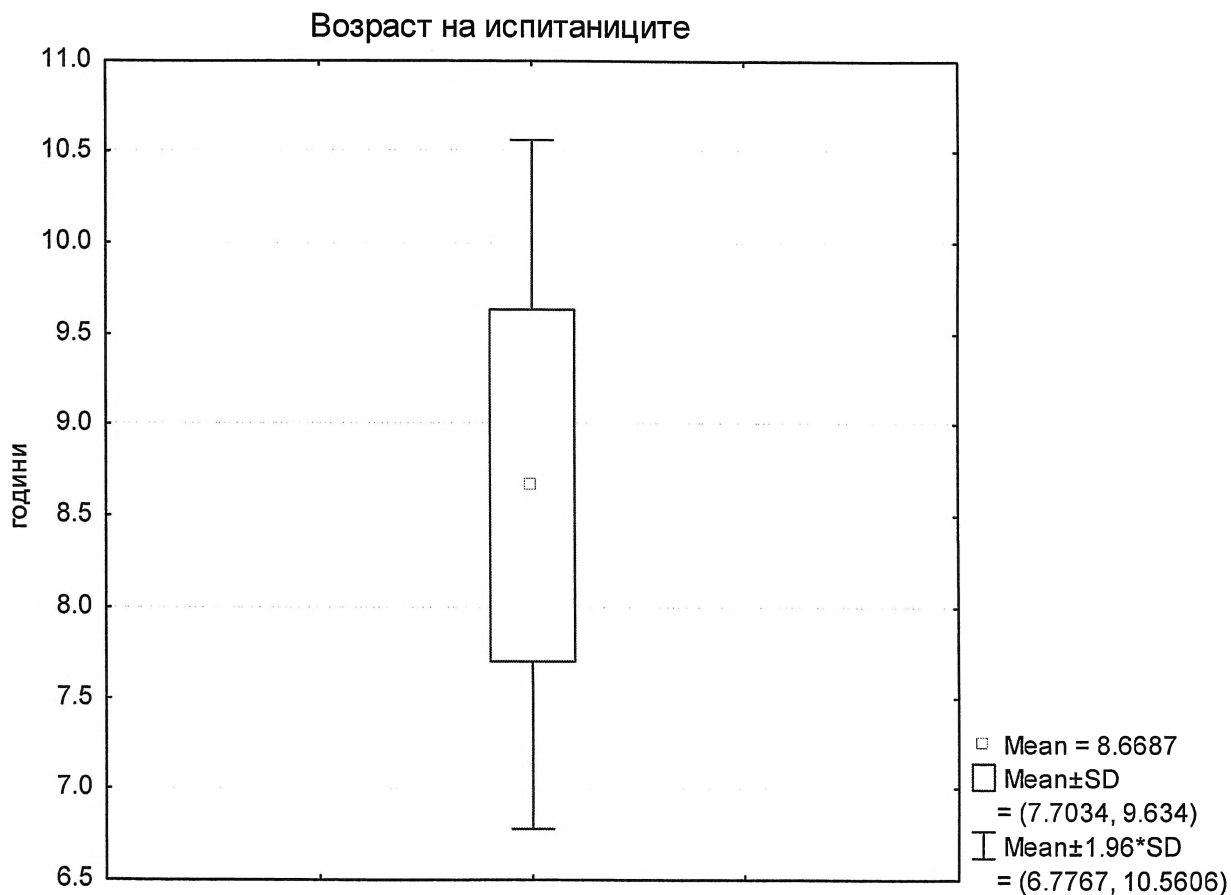
Во истражувањата на М. Мивик и С. Костиќ ( 1979, 18) пратено е читањето на девојчињата и момчињата од второ и трето одделение. Кај девојчињата се регистрирани тешки дислексични и средно тешки дисграфични потешкотии, а кај момчињата тешки дислексични, а полесни дисграфични потешкотии.

И многу други автори во рамките на своите истражувања утврдиле многу повисок процент на потешкотии во читањето и пишувањето кај момчињата. Така на пример Линдер (Швајцарија) нашла 70 % момчиња. Вон Омбретане (Белгија) 75 %, Монрое (САД) 80- 84 % момчиња ( според Матановиќ- Мамужиќ, 1982, 60). Critchleu (1930, 23) смета дека тој однос изнесува 5: 1. Тој наведува дека меѓу децата со дијагностицирана развојна дислексија се воочени 1367 момчиња и 226 девојчиња.

Табела бр. 3. Возраст на испитаниците

Параметер	N	Mean	Confidence -95.00%	Confidence +95.00%	Min.	Max.	Std.dev.
Возраст	60	8.66	8.41	8.91	7.08	10.11	0.96

Графикон бр. 3.

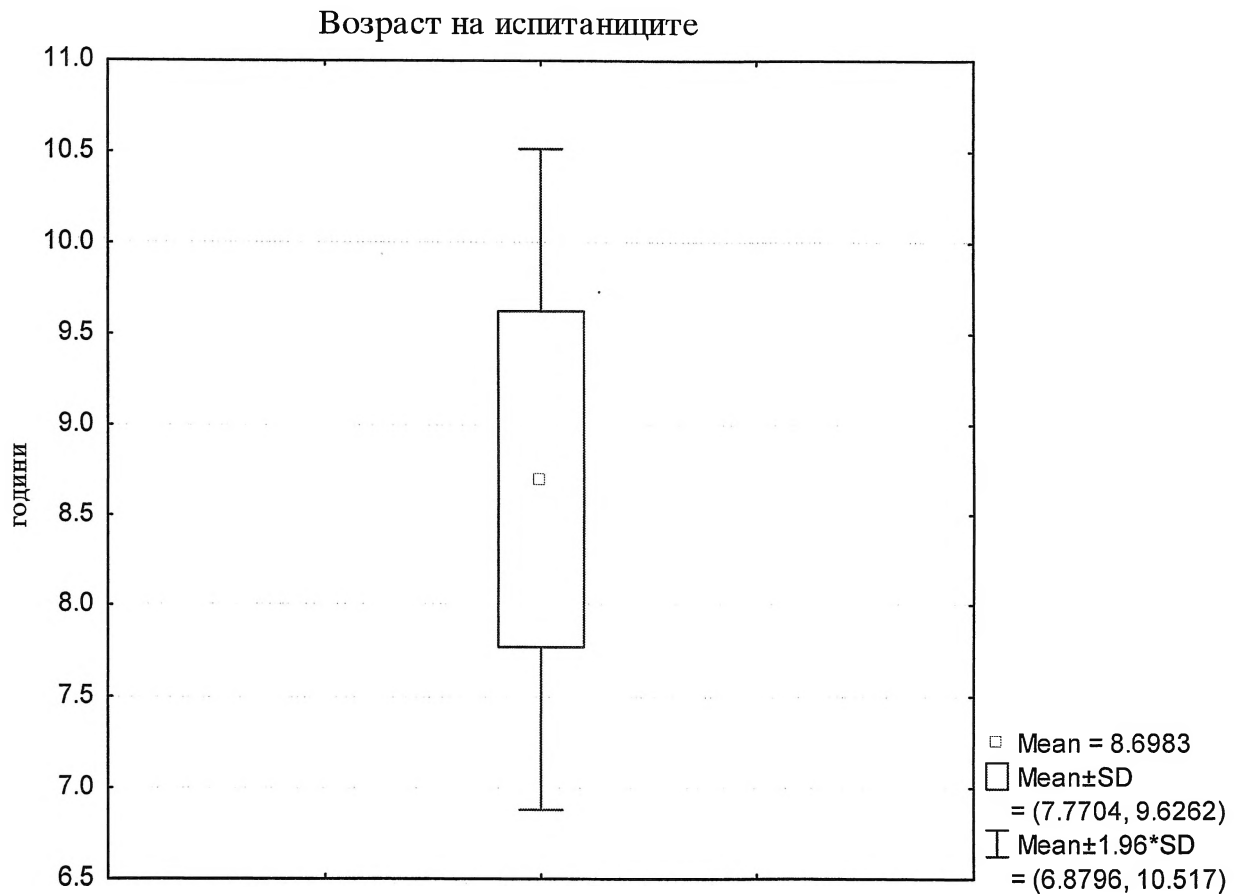


На табела бр. 3. и графикон бр. 3. прикажани се вредности кои се однесуваат на возраста на испитаниците од првата група. Возраста варира во интервалот од  $8.7 \pm 0.9$  години,  $\pm 95.0\%$  Конфиденс инт. 8.4 - 8.9, минималната вредност изнесува 7.1 години, а максималната 10.1 година.

Табела бр.4. Возраст на испитаниците

Параметер	N	Mean	Confidence -95.00%	Confidence +95.00%	Min.	Max.	Std.dev.
Возраст	60	8.69	8.45	8.93	7.08	10.11	0.92

Графикон бр. 4.



На табела бр. 4. и графикон бр. 4. прикажани се вредностите кои се однесуваат на возраста на испитаниците од контролната група. Возраста варира во интервалот од 8.7 +/- 0.9 години, +/- 95.0%. Конфиденс инт. 8.5- 8.9, минималната вредност изнесува 7.1 години, а максималната 10.1 година.

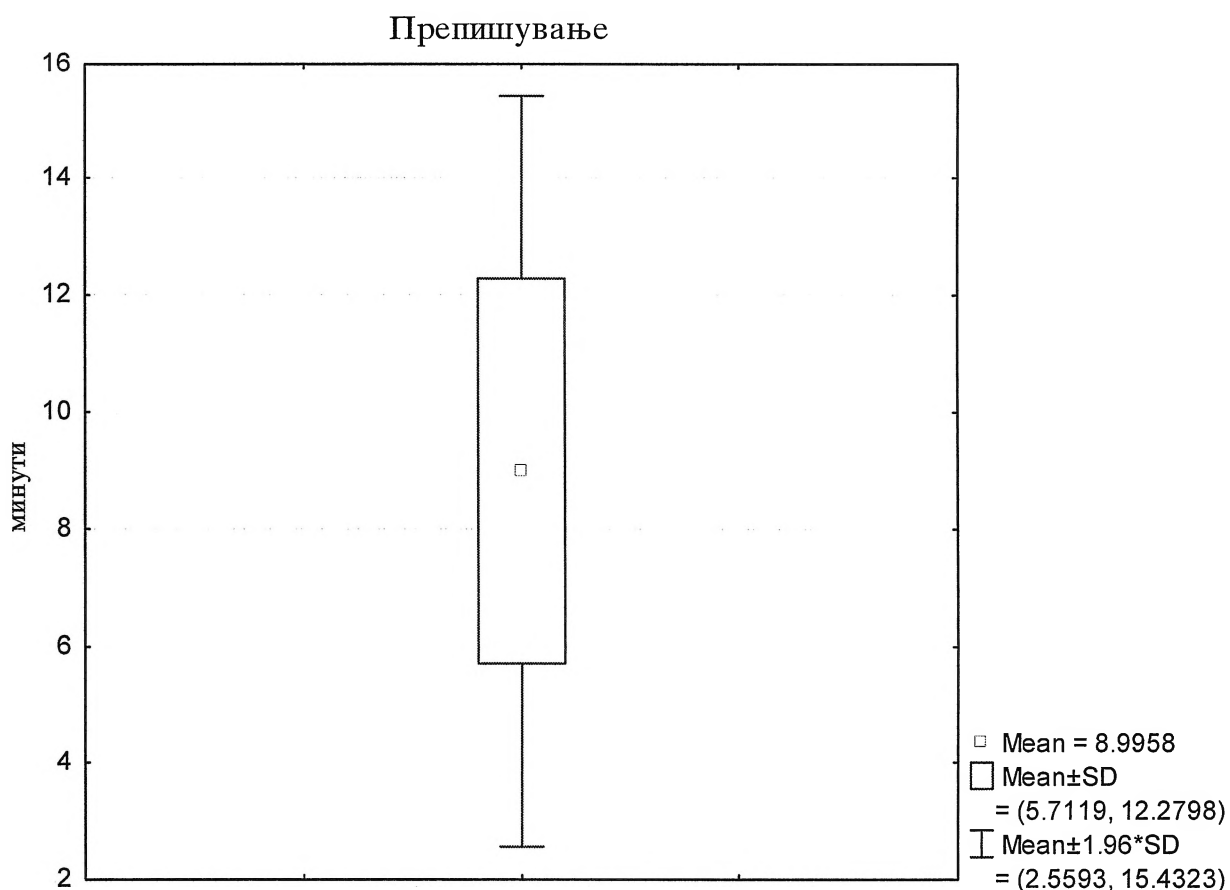
Според возраста експерименталната група во нашето истаржување варира во интервалот од 7 години и 8 месеци до 10 години и 11 месеци. Слична е и контролната група, во која возраста на испитаниците се движи од 7 години и 8 месеци до 10 години и 11 месеци.

Возраста од 9 - 10 години е клучна во експанзијата на симптоматологијата на тешкотиите во читањето и пишувањето, зошто се смета дека техниката на читање и пишување до овој период веќе е завршена.

Табела бр. 5. Препишување - време / минути

Параметер	N	Mean	Confidence -95.00%	Confidence +95.00%	Min.	Max.	Std.dev.
Препишување	60	8.99	8.14	9.84	4.12	25.01	3.28

Графикон бр. 5.

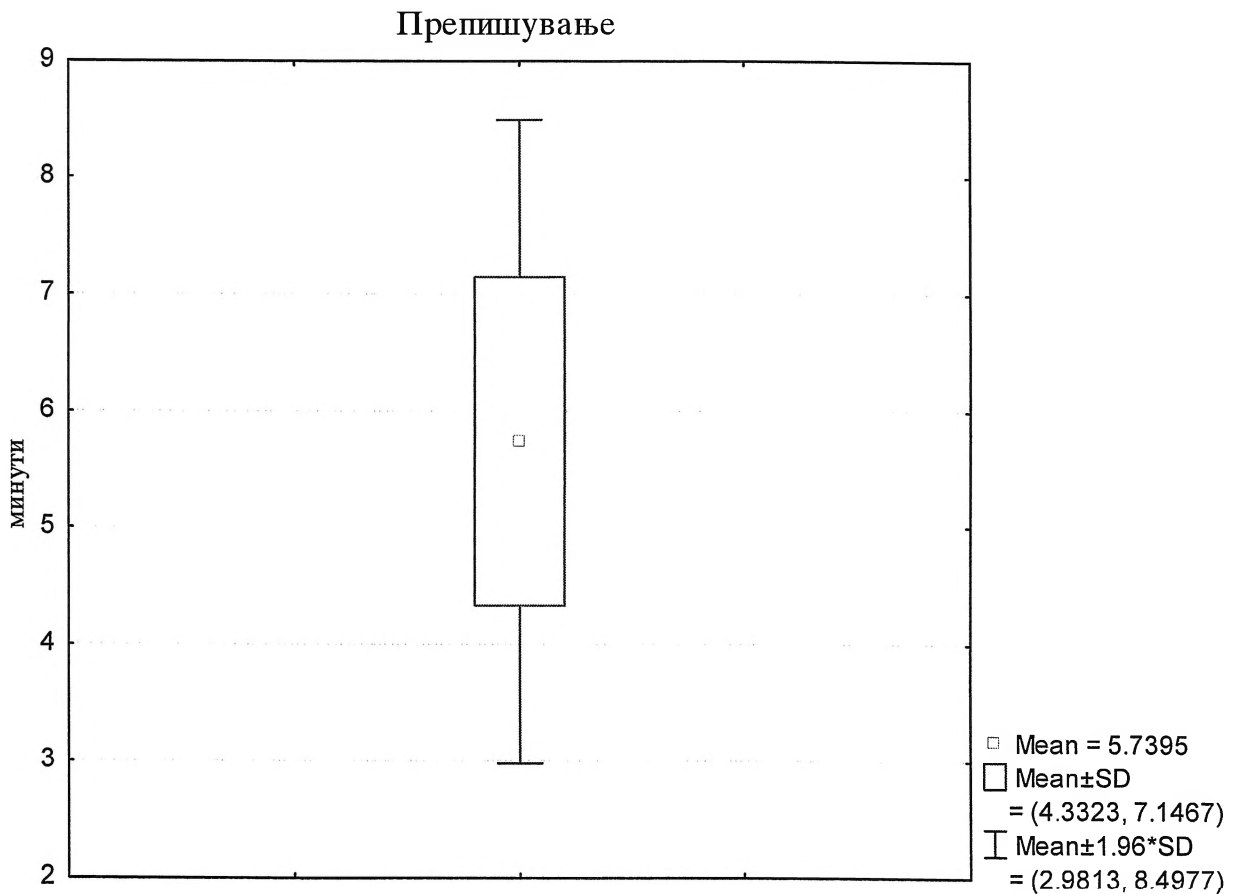


Времето изразено во минути, потребно за препишување, прикажано е на табела бр. 5. и графикон бр. 5. Времето потребно за препишување варира во интервалот  $8.9 \pm 3.3$  мин.,  $\pm 95.0\%$ . Конфиденс инт. 8.1 - 9.8, минималната вредност изнесува 4.1 мин., а максималната 25.0 минути.

Табела бр. 6. Препишување - време / минути

Параметер	N	Mean	Confidence -95.00%	Confidence +95.00%	Min.	Max.	Std.dev.
Препишување	60	5.73	5.37	6.10	3.54	8.34	1.40

Графикон бр. 6.



Времето потребно за препишување, изразено во минути, прикажано е на табела бр. 6. и графикон бр. 6. Тоа варира во интервалот од 5.7  $\pm$  1.4 минути,  $\pm$  95.0%. Конфиденс инт. 5.4- 6.1, минималната вредност изнесува 3.5 минути, а максималната 8.3 минути.

## ПИШУВАЊЕ

Предмет на нашето истражување, се неколку нивоа на пишување кај децата со тешкотии во читањето и пишувањето.

**ПРЕПИШУВАЊЕ.** При препишувањето земени се предвид времето кое е потребно за препишување, бројот на грешки при препишување, а извршена е и проценка на ракописот. Детето има задача да го препише текстот "Река" ( Григор Витез) кој содржи 5 реченици.

При препишувањето на текстот, на учениците со тешкотии во читањето и пишувањето им е потребно значително подолго време, во однос на контролната група, бидејќи во експерименталната група, минималното време изразено во минути се движи од 4, 12 до максимум 25, 01 мин, или средна вредност 8, 99 минути. Додека пак кај контролната група, времето потребно за препишување на текстот варира од минимум 3, 54 минути до максимум 8, 34 минути, или средна вредност 5, 73 минути.

Сето тоа ни укажува дека времето употребено за препишување, за  $U = 545.5$  и  $p < 0.001$  е значително подолго кај учениците со потешкотии во читањето и пишувањето, отколку во контролната група, што укажува на статистичка значајност.

Табела бр. 7. Препишување - грешки

Параметер	N	Mean	Confidence -95.00%	Confidence +95.00%	Min.	Max.	Std.dev.
Препишување	60	13.53	11.08	15.97	0.00	43.00	9.46

Графикон бр. 7.

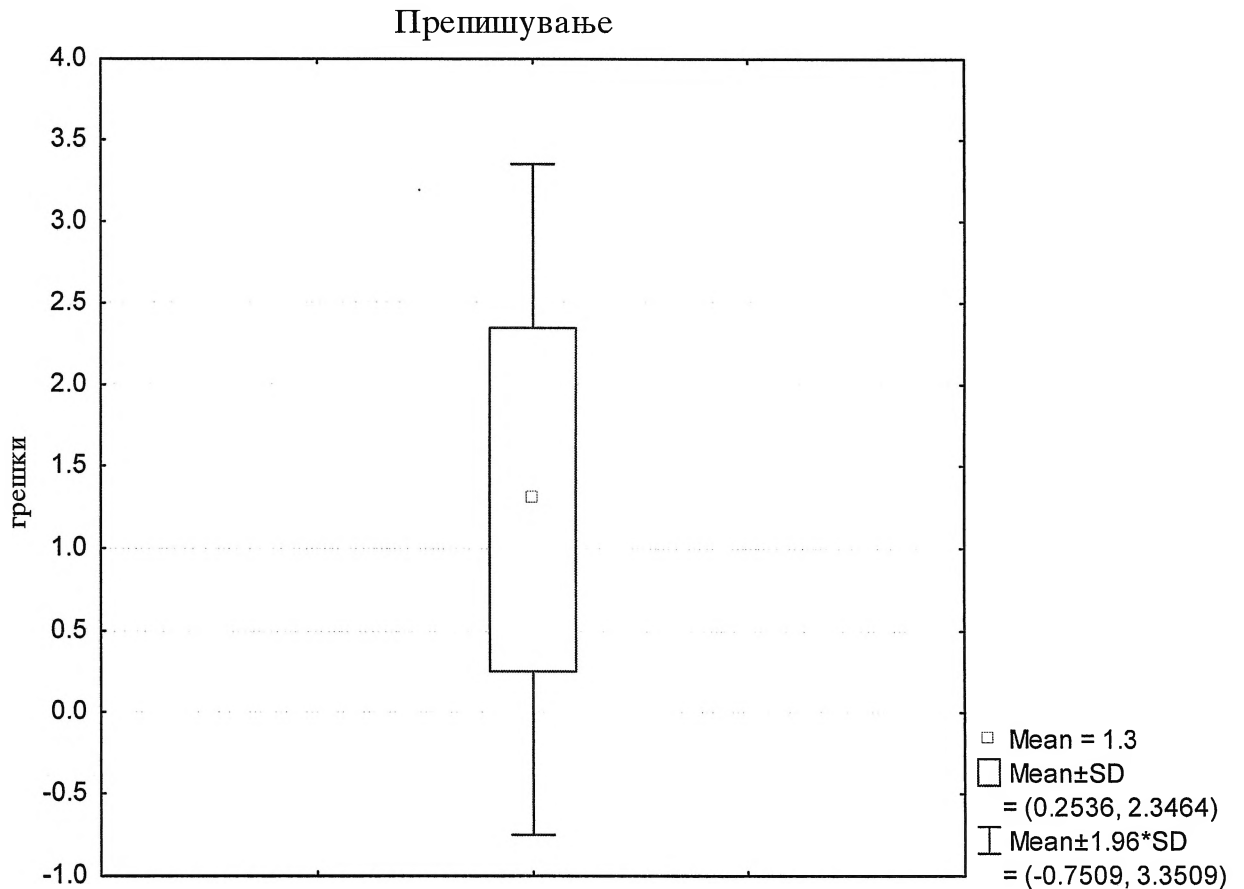


Бројот на грешки регистрирани при препишувањето варира во интервалот од  $13.5 \pm 9.5$  грешки,  $\pm 95.0\%$ . Конфиденс инт. 11.1 - 15.9, минималната вредност изнесува 0.0 грешки, а максималната 43 грешки (табела бр. 7. и графикон бр. 7.).

Табела бр. 8. Препишување - грешки

Параметер	N	Mean	Confidence -95.00%	Confidence +95.00%	Min.	Max.	Std.dev.
Препишување	60	1.30	1.02	1.57	0.00	4.00	1.04

Графикон бр. 8.



Бројот на грешки кај контролната група регистриран при препишувањето варира во интервалот од  $1.3 \pm 1.0$ ,  $\pm 95.0\%$ . Конфиденс инт. 1.0- 1.6. Минималната вредност изнесува 0.0 грешки, а максималната вредност 4. грешки ( табела бр. 8. и графикон бр. 8.)

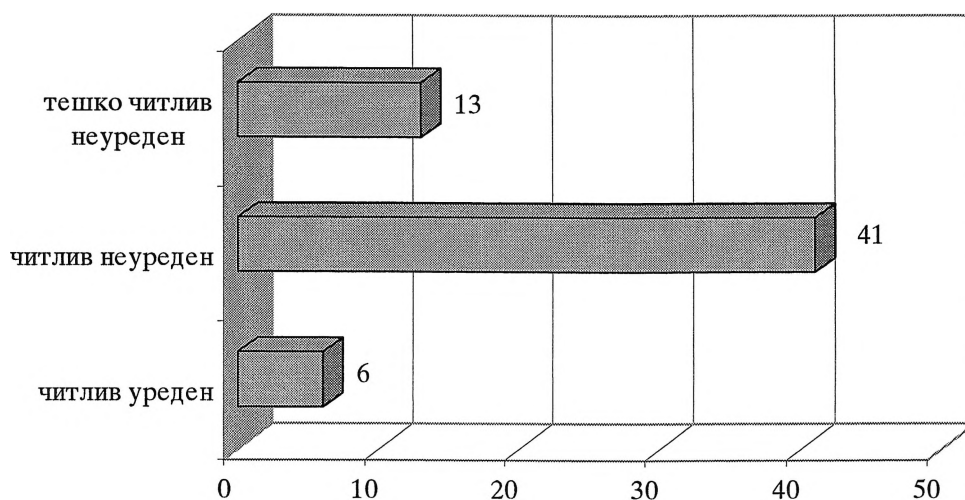
Освен времето потребно за препишување на текстот, земени се предвид и грешките при препишувањето категоризирани како замена, испуштање, додавање на букви, слогови, делови на зборови или реченици.

Просечниот број на грешки, при препишувањето во експерименталната група изнесува 13.53, а варира од 0 до 43 грешки. Во контролната група просечниот број на грешки изнесува 1.30, а варира од 0 до 4. И овде постои статистички значајна разлика за  $U = 75.0$  и  $p < 0.001$ , што ни укажува на фактот дека учениците со потешкотии во читањето и пишувањето прават многу повеќе грешки, во однос на учениците без вакви потешкотии.

Табела бр. 9. Ракопис

Ракопис	Број	%
Читлив уреден	6	10.00
Читлив неуреден	41	68.33
Тешко читлив неуреден	13	21.66
Вкупно	60	100

Графикон бр. 9.

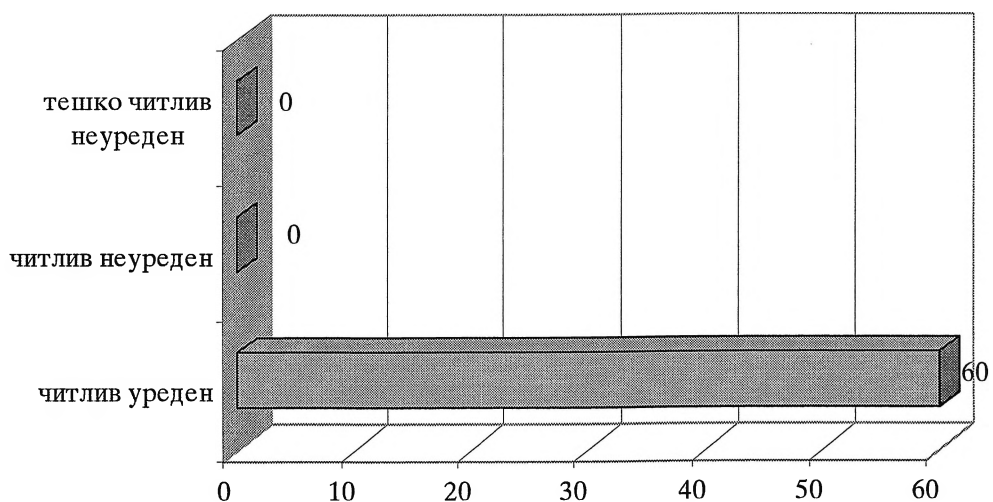


На табела бр. 9. и графикон бр. 9. прикажани се резултатите од испитувањето на ракописот кај учениците со потешкотии во читањето и пишувањето. Кај 6 (10.0%) ученици регистриран е читлив уреден ракопис, 41 (68.3%) ученици имаат читлив неуреден ракопис, додека кај 13 (21.7%) ученици регистриран е тешко читлив неуреден ракопис.

Табела бр. 10. Ракопис

Ракопис	Број	%
Читлив уреден	60	100
Читлив неуреден	/	/
Тешко читлив неуреден	/	/
Вкупно	60	100

Графикон бр. 10.



На табела бр. 10. и графикон бр. 10. прикажани се резултатите од испитувањето на ракописот кај учениците без потешкотии во читањето и пишувањето. Кај 60 (100%) ученици регистриран е читлив уреден ракопис, додека ученици со читлив неуреден и тешко читлив неуреден ракопис во контролната група, не се регистрирани.

Со препишувањето проценет е уште еден квалитет на пишувањето, односно ракописот.

Ракописот е вистински, постојан производ на личното пишување. Препишувањето се темели на две структури: визуелна и графомоторна (Владисављевиќ, 1986, 46). Добрата просторна ориентација, снаоѓањето на листот хартија, адекватната визуелна перцепција, добро изградената моторна организација, која ја вклучува и синергијата и координацијата на мускулите на рацете, дланките и рамената, како и координацијата на раката и окото, со претпоставка на минимално интелектуално ниво се основни предуслови за "механичкиот акт на пишување". Разбирањето на текстот, нема клучна улога во препишувањето, иако значително го олеснува, делувајќи на помалиот број на грешки во текстот и посредно, на брзината на препишување на текстот. При проценката на ракописот треба да се води сметка и за возраста на испитаникот, бидејќи нашите испитаници се на второто ниво на развој на ракописот, кога се уште е можна недоволна издиференцираност на дисталните движења, па се уште се дозволени и некои неправилности.

Во нашето истражување, при проценката на ракописот најголем број испитаници припаѓаат во категоријата на тешко читлив ракопис 41 (68.33 %), и 13 (21.66 %) во категоријата на тешко читлив неуреден ракопис, бидејќи често можеа да се најдат елементи на просторна дезорганизација, недоследност во почитувањето на линијата на листот хартија, потешкотии во спојувањето на буквите, букви со нееднаква големина, а понекогаш и со тешко препознатлива форма. Додека само 6 испитаници или 10 % имаа читлив уреден ракопис.

Состојбата кај контролната група е 60 или 100 % со читлив уреден ракопис.

И овде постои статистички значајна разлика за  $U = 180.0$  и  $p < 0.001$ , која произлегува од максималната застапеност на читлив уреден ракопис кај испитаниците од контролната група, додека кај испитаниците од експерименталната група доминираат читливо неуредниот и тешко читливиот неуреден ракопис.

Табела бр. 57. Анализирани параметри

Параметар	Rank Sum Група 1	Rank Sum Група 2	U	р-наод	р	Sig./N.Sig.
Препишување/време	4884.5	2375.5	545.5	0.000000	$p < 0.001$	Sig.
Препишување/грешки	5355.0	1905.0	75.0	0.000000	$p < 0.001$	Sig.
Ракопис	5250.0	2010.0	180.0	0.000000	$p < 0.001$	Sig.

На табела бр. 57 може да се види дека:

Времето употребено за препишување, за  $U = 545.5$  и  $p < 0.001$ , е значително подолго кај испитаниците од експерименталната група, отколку кај контролната група.

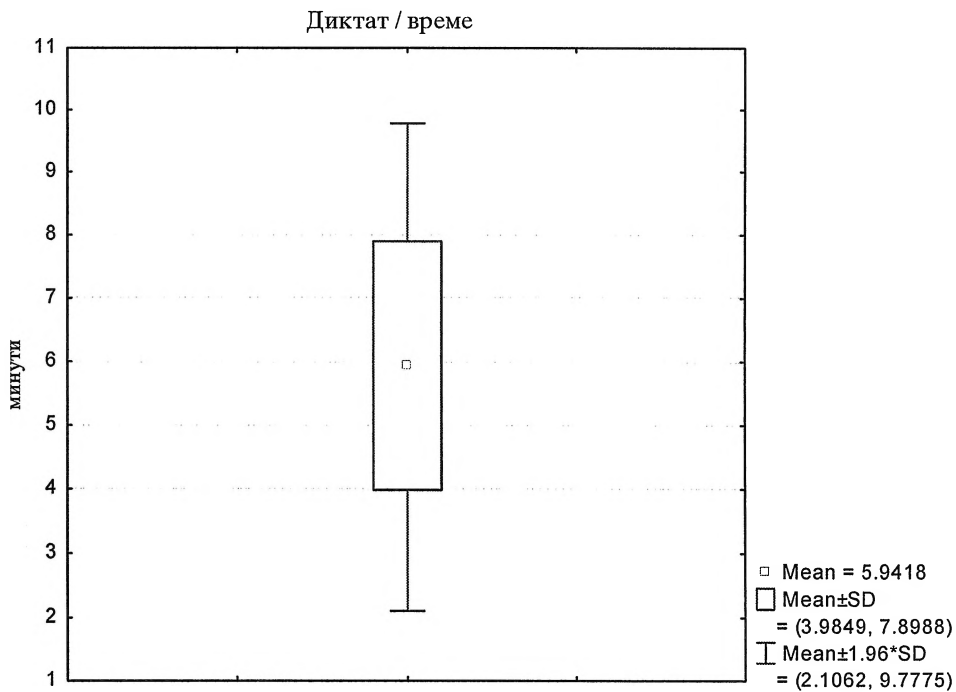
Бројот на грешки регистриран при препишувањето, за  $U = 75.0$  и  $p < 0.001$  е значително поголем кај учениците од експерименталната група.

За  $U = 180.0$  и  $p < 0.001$  постои значителна разлика во ракописот кај учениците од двете групи. Разликата произлегува од максималната застапеност на читлив уреден ракопис кај учениците од контролната група, додека пак кај учениците од експерименталната група доминираат читливо неуредниот и тешко читливиот неуреден ракопис.

Табела бр. 11. Диктат - време / минути

Параметер	N	Mean	Confidence -95.00%	Confidence +95.00%	Min.	Max.	Std.dev.
Диктат	60	5.94	5.43	6.44	3.05	15.43	1.95

Графикон бр.11.

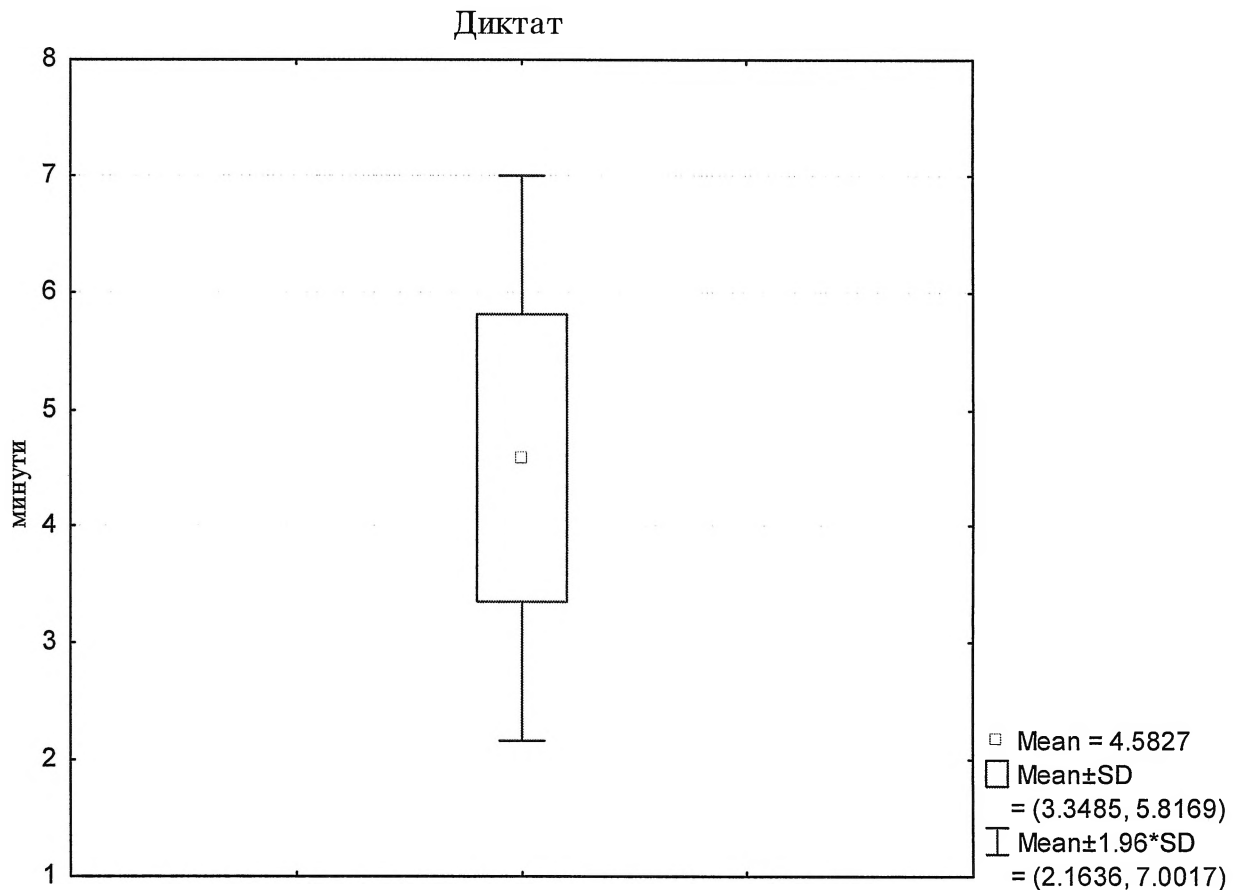


Времето изразено во минути, потребно за пишување при диктат, прикажано е на табела бр. 11. и графикон бр. 11. Времето варира во интервалот  $5.9 \pm 1.9$  мин.,  $\pm 95.0\%$  Конфиденс инт. 5.4 - 6.4, минималната вредност изнесува 3.1 мин., а максималната 15.4 минути.

Табела бр. 12. Диктат - време / минути

Параметер	N	Mean	Confidence -95.00%	Confidence +95.00%	Min.	Max.	Std.dev.
Диктат	60	4.58	4.26	4.90	3.10	7.46	1.23

Графикон бр. 12.



Времето потребно за пишување на диктатот, изразено во минути кај контролната група прикажано е на табела бр. 12. и графикон бр. 12. Времето варира во интервалот  $4.6 \pm 1.2$  минути,  $\pm 95.0\%$ . Конфиденс инт. 4.3- 4.9. Минималната вредност изнесува 3.1 минута, а максималната 7.5 минути.

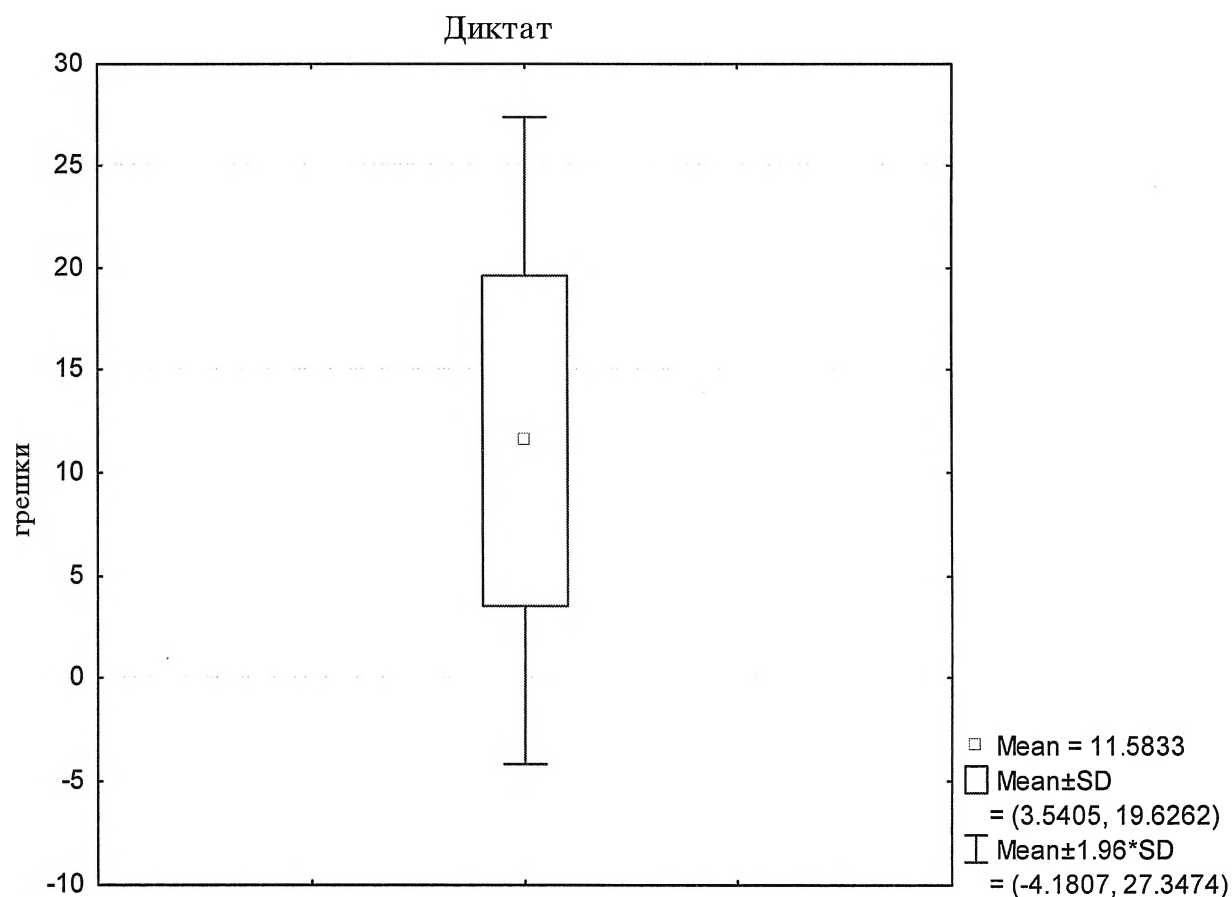
ДИКТАТ. Во диктатот проценувавме две вредности: времето потребно за пишување изразено во минути, и бројот на грешки дефинирани како замена, испуштање, додавање на букви, слогови, делови на зборови и реченици, како и правописни и граматички грешки.

Времето потребно за пишување на диктатот изразено во минути, за експерименталната група варира од од минимум 3.05 минути до 15.43 минути, со средна вредност од 5.94 минути. Кај контролната група времето потребно за пишување на диктатот се движи од 3.10 минути минимална вредност до 7.46 минути максимална вредност. Средното време потребно за пишување на диктатот кај децата без потешкотии во читањето и пишувањето изнесува 4.58 минути. Сето ова ни укажува дека времето изразено во минути, потребно за пишување на диктатот, за  $U = 1009.5$  и  $p < 0.001$  е значително подолго кај учениците од експерименталната група.

Табела бр. 13. Диктат - грешки

Параметер	N	Mean	Confidence -95.00%	Confidence +95.00%	Min.	Max.	Std.dev.
Диктат	60	11.58	9.50	13.66	1.00	45.00	8.04

Графикон бр. 13.

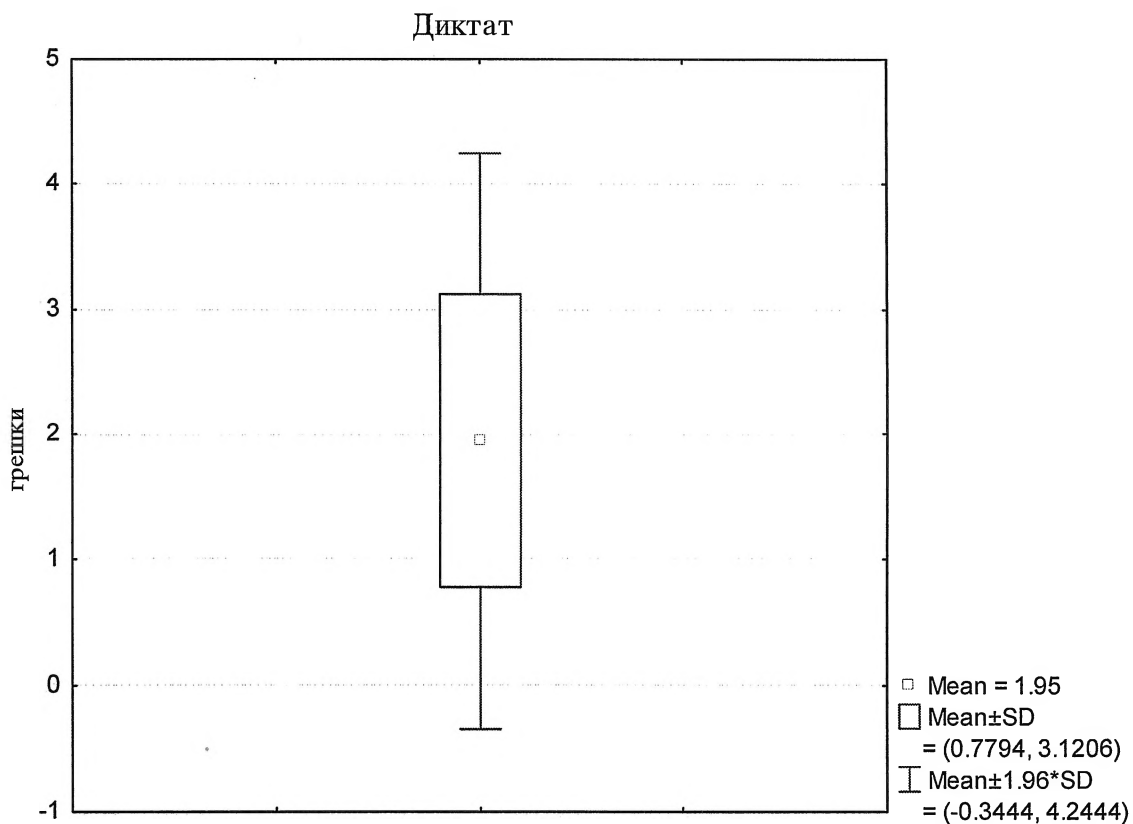


Бројот на грешки регистрирани при диктат варира во интервалот  $11.6 \pm 8.0$  грешки,  $\pm 95.0\%$  Конфиденс инт. 9.5 - 13.7, минималната вредност изнесува 1.0 грешка, а максималната 45 грешки (табела бр. 13. и графикон бр. 13.).

Табела бр. 14. Диктат - грешки

Параметер	N	Mean	Confidence -95.00%	Confidence +95.00%	Min.	Max.	Std.dev.
Диктат	60	1.95	1.64	2.25	0.00	5.00	1.17

Графикон бр. 14.



Бројот на грешки во диктатот кај контролната група претставен на табелата бр. 14. и графиконот бр. 14. варира во интервалот  $1.9 \pm 1.2$ ,  $\pm 95.0\%$ . Конфиденс инт. 1.6- 2.3. Минималната вредност изнесува 0.0 грешки, а максималната 5 грешки.

Бројот на грешки регистриран при диктатот кај експерименталната група варира од 1.00 минимална вредност до 45.00 максимална вредност. Средна вредност на бројот на грешки изнесува 11.58. Додека бројот на грешки кај контролната група при пишувањето на диктатот се движи од 0.00 до 5.00, со средна вредност 1.95 грешки, што пак ни укажува дека бројот на грешки регистриран при диктатот, за  $U = 103.0$  и  $p < 0.001$  е значително поголем кај испитаниците со потешкотии во читањето и пишувањето, отколку во контролната група.

Во контролната група најчести грешки се замена на буквите, или замена на некој збор, а во експерименталната група покрај правописните грешки честа е и замената на зборови, често се случуваше и изоставање на делови на зборови или додавање на делови на реченици, но сепак во составот на изворното значење.

Табела бр. 57.1. Анализирани параметри

Параметар	Rank Sum Група 1	Rank Sum Група 2	U	р-наод	р	Sig./N.Sig.
Диктат / време	4420.5	2839.5	1009.5	0.00003	$p < 0.001$	Sig.
Диктат / грешки	5327.0	1933.0	103.0	0.000000	$p < 0.001$	Sig.

На табела бр. 57.1 анализиран е односот помеѓу резултатите на диктатот кај експерименталната и контролната група. Помеѓу двете групи утврдени се значајни разлики.

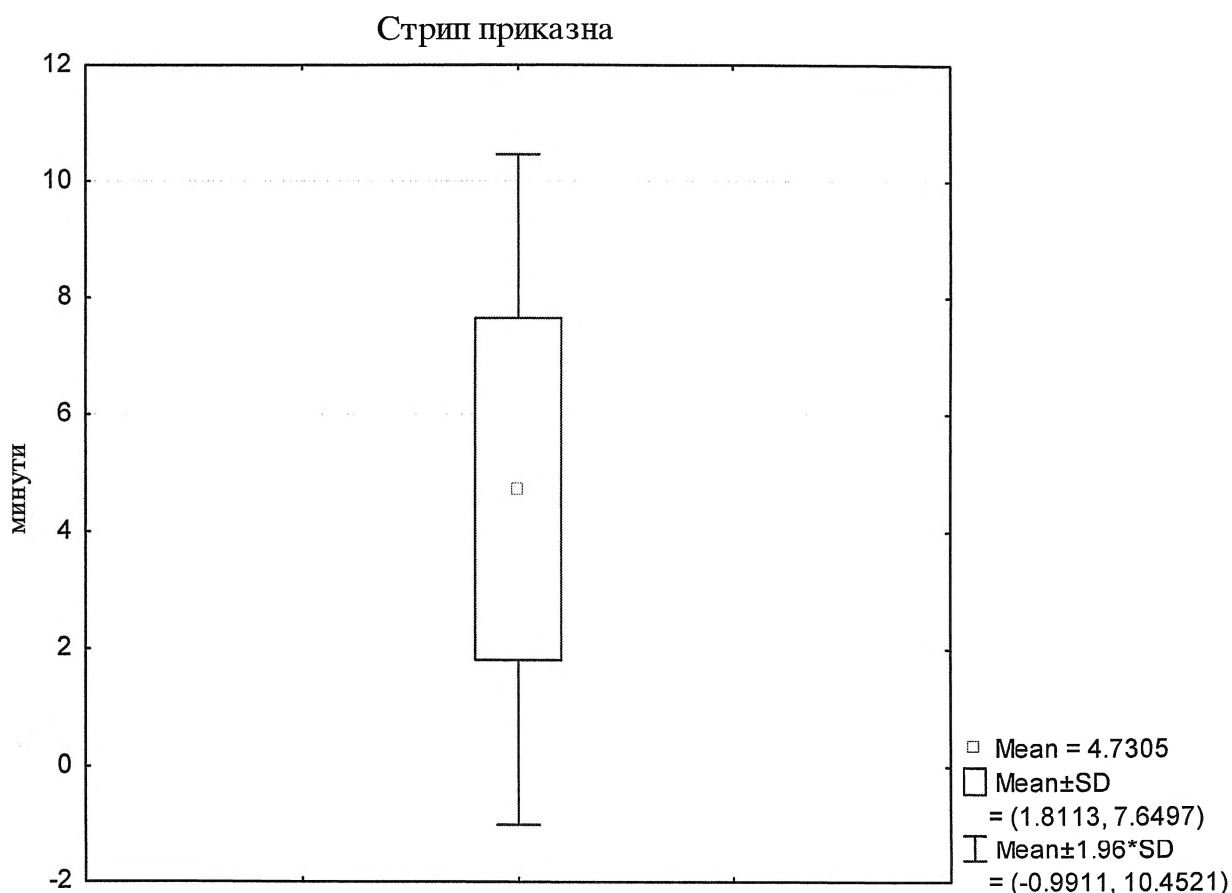
Времето изразено во минути, потребно за пишување на диктатот, за  $U = 1009.5$  и  $p < 0.001$  е значително подолго кај испитаниците од експерименталната група што укажува на статистички значајна разлика.

Бројот на грешки при дикатот, за  $U = 103.0$  и  $p < 0.001$  е значително поголем кај испитаниците со потешкотии во читањето и пишување за разлика од испитаниците без потешкотии во читањето и пишувањето, што укажува на статистички значајна разлика.

Табела бр. 15. Стрип приказна - време / минути

Параметер	N	Mean	Confidence -95.00%	Confidence +95.00%	Min.	Max.	Std.dev.
Стрип приказна	60	4.73	3.97	5.48	1.50	18.55	2.91

Графикон бр. 15.

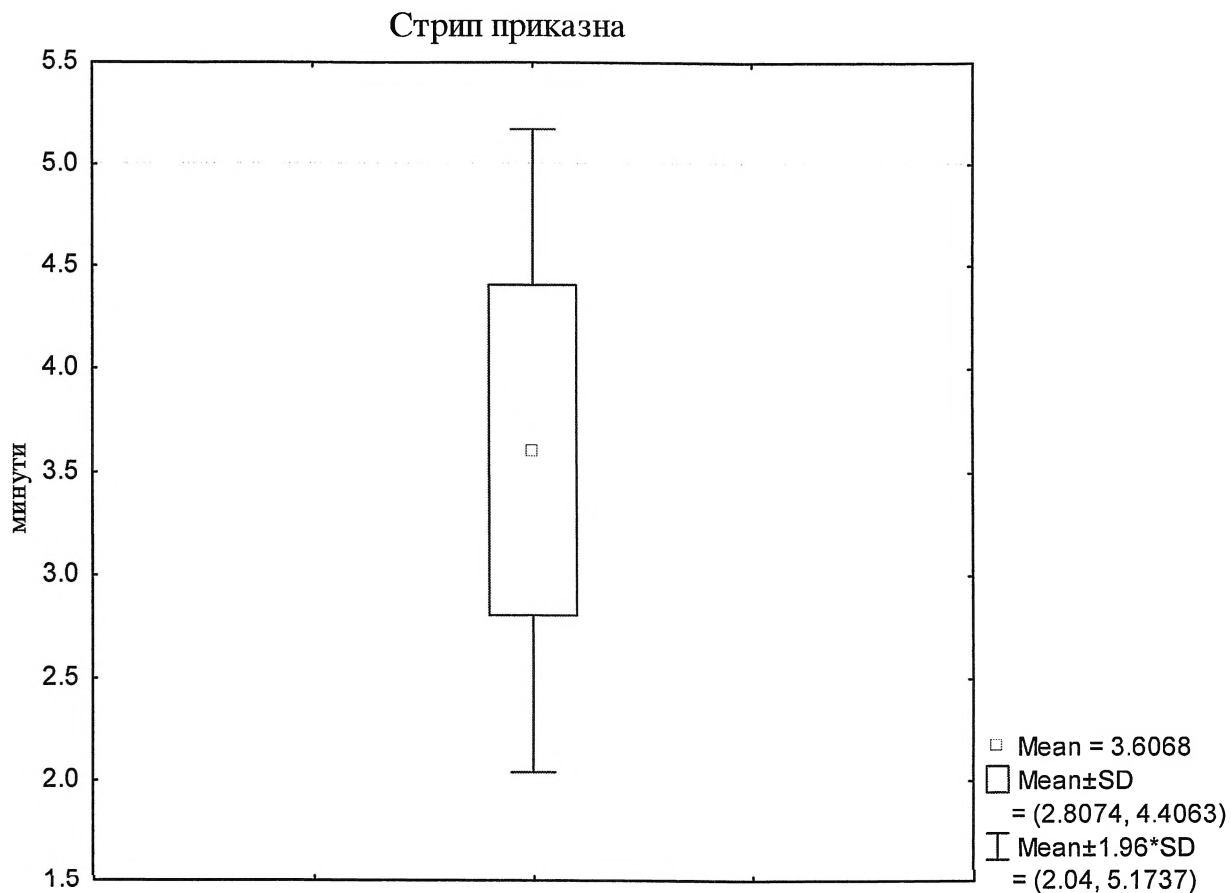


Времето изразено во минути, потребно за пишување стрип приказна, прикажано е на табела бр. 15. и графикон бр. 15. Времето варира во интервалот  $4.7 \pm 2.9$  мин.,  $\pm 95.0\%$  Конфиденс инт. 3.9 - 5.5, минималната вредност изнесува 1.5 мин., а максималната 18.6 минути.

Табела бр. 16. Стрип приказна - време / минути

Параметер	N	Mean	Confidence -95.00%	Confidence +95.00%	Min.	Max.	Std.dev.
Стрип приказна	60	3.60	3.40	3.81	2.04	5.35	0.79

Графикон бр.16.



Времето потребно за пишување на стрип приказната изразено во минути кај контролната група е изразено на табелата бр. 16. и графиконот бр. 16. Варира во интервалот од  $3.6 \pm 0.8$  минути,  $\pm 95.0\%$ . Конфиденс инт. 3.4- 3.8. Минималната вредност изнесува 2.0 минути, а максималната вредност 5.4 минути.

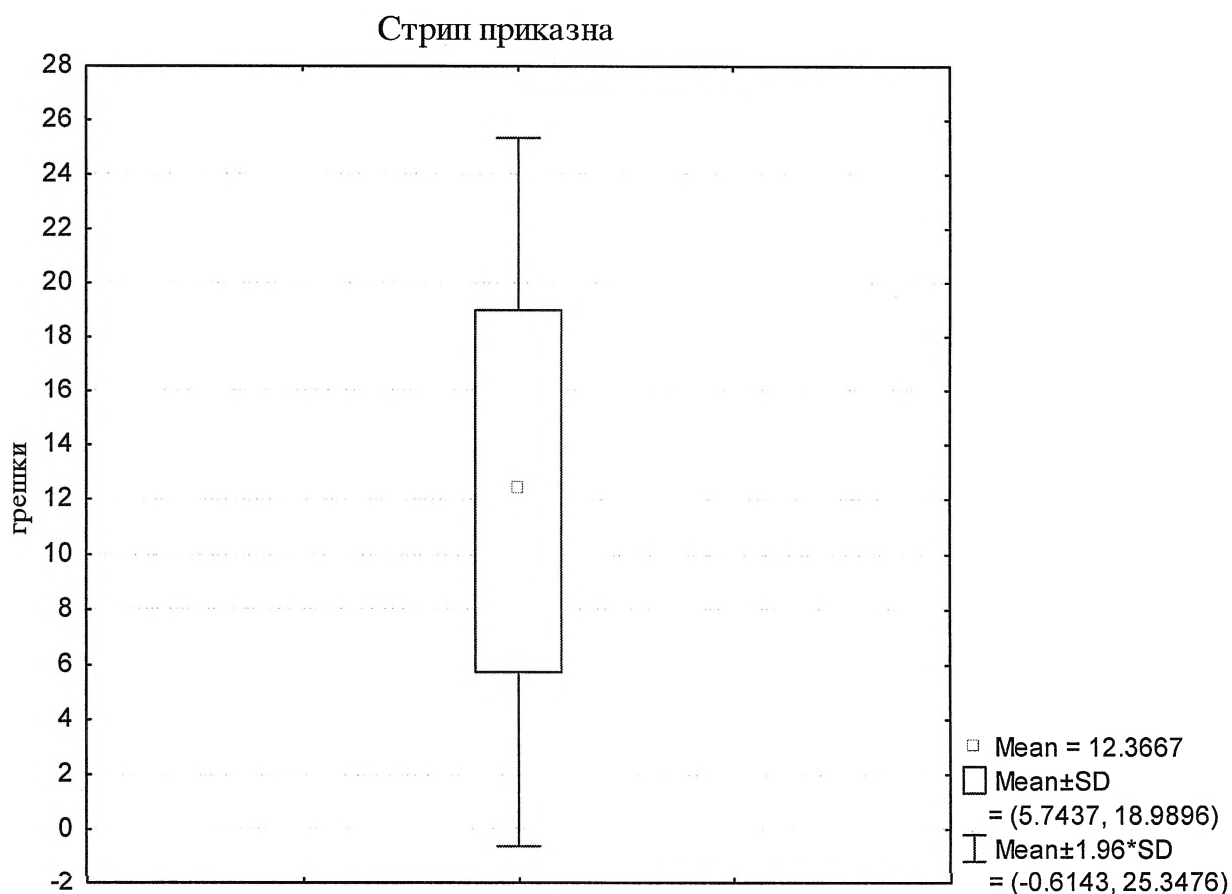
ПИСМЕН СОСТАВ (СТРИП ПРИКАЗНА). При проценката на писмениот состав земени се предвид неколку вредности: времето потребно за пишување, грешките како што се : неправилната употреба на зборовите, неправилната употреба на слогот и буквите, како и потешкотиите во употребата на интерпункцијата, се анализира опсежноста на составот изразена со вкупниот број на зборови и реченици, и содржинското ниво изразено преку три категории: 1. набројување на предмети и личности со прости реченици; 2. набројување со кратки- проширени реченици и 3. опис со подолги сложени реченици.

Времето изразено во минути, потребно за пишување на стрип приказната кај експерименталната група варира во интервалот од минимум 1.50 минути до максимум 18.55 минути, со просечно време од 4.73 минути. Кај контролната група времето потребно за пишување на стрип приказната се движи од минимум 2.04 минути до 5.35. минути со просечно време од 3.60 минути, што ни укажува дека времето за пишување на стрип приказната кај испитаниците од контролната група е подолго, меѓутоа за  $U = 1457.0$  и  $p < 0.05$  не постои значајна разлика во однос на експерименталната група.

Табела бр. 17. Стрип приказна - грешки

Параметер	N	Mean	Confidence -95.00%	Confidence +95.00%	Min.	Max.	Std.dev.
Стрип приказна	60	12.36	10.65	14.07	1.00	34.00	6.62

Графикон бр. 17.

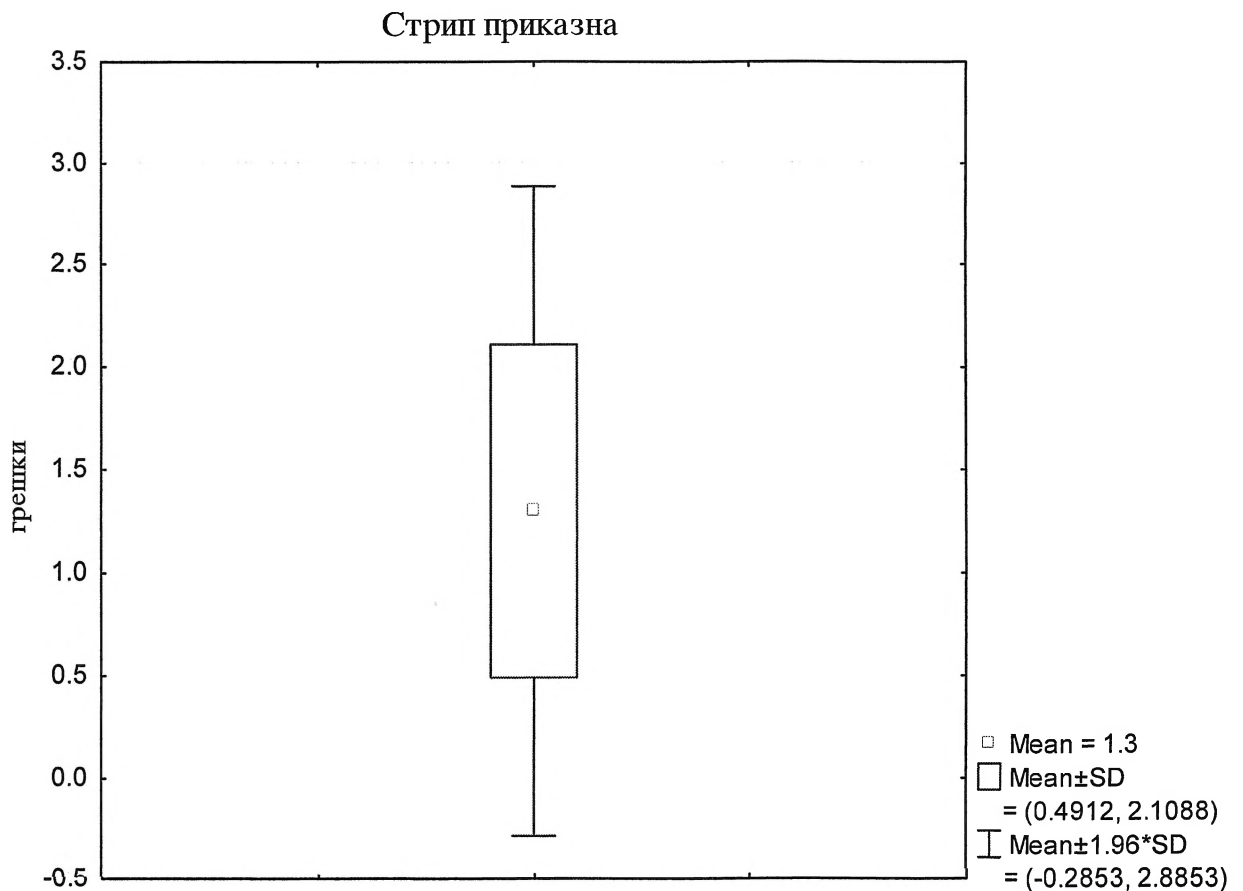


Бројот на грешки регистрирани при пишување на стрип приказна варира во интервалот  $12.4 \pm 6.6$  грешки,  $\pm 95.0\%$  Конфиденс инт. 10.7 - 14.1, минималната вредност изнесува 1.0 грешка, а максималната 34 грешки (табела бр. 17. и графикон бр. 17.).

Табела бр. 18. Стрип приказна - грешки

Параметер	N	Mean	Confidence -95.00%	Confidence +95.00%	Min.	Max.	Std.dev.
Стрип приказна	60	1.30	1.09	1.50	0.00	3.00	0.80

Графикон бр. 18.



Бројот на грешки регистриран при пишувањето на стрип приказната е претставен на табелата бр. 18. и графиконот бр. 18. Бројот на грешки кај контролната група варира во интервалот од  $1.3 \pm 0.8$ ,  $\pm 95.0\%$ . Конфиденс инт. 1.1- 1.5. Минималната вредност изнесува 0.0 грешки, а максималната 3 грешки.

Во склопот на грешки во пишаниот состав бевме насочени на неколку нивоа. Не интересираше редот на зборови во реченицата, употребата на зборовите- кои може да бидат неправилно употребени на 4 начини: како неточно додадени, изоставени, заменети или може да се работи за неправилен редослед на зборовите. Освен тоа се анализира и категоријата на интерпункција, која исто така може да делува на значењето.

Во категоријата на правописни грешки најчесто се грешеше во замена на буквите. Чести беа и потешкотиите во употребата на големата и малата буква. Слични резултати добиле и Wiig & Semel ( 1976, 132 ) кои утврдиле дека во пишаните задачи учениците со тешкотии во читањето и пишувањето прават грешки во изоставањето на зборови, грешат во редоследот на зборови, неправилно ги користат глаголските облици и именки, прават грешки во наставките и ги изоставаат интерпункциските знаци. Проблемите продолжуваат и на подрачјето на синтаксата, бидејќи пишуваат аграматични реченици. Во групата на деца со потешкотии во читањето и пишувањето има и деца кои немаат во доволна мерка изградено "чувство" за реченица. Стилот на нивниот состав личи на говорно излагање, што е карактеристично за децата од помлада возраст, т.е. на почетокот на пишувањето, кога пишуваат во говорен модел, мешајќи ги говорот и пишувањето.

Считувањето, правописот, граматиката, како и користењето на знаците на интерпункција се механичките компоненти на пишаната комуникација. Можеби граматиката е најтешката компонента на механиката на пишување, бидејќи многу способности мора да бидат стекнати, пред совладувањето на граматиката.

И делењето на зборовите на крајот од редот, им претставуваше потешкотија на испитаниците кои за да го избегнат тоа, често зборот кој требаше да го поделат го започнуваа во нов ред.

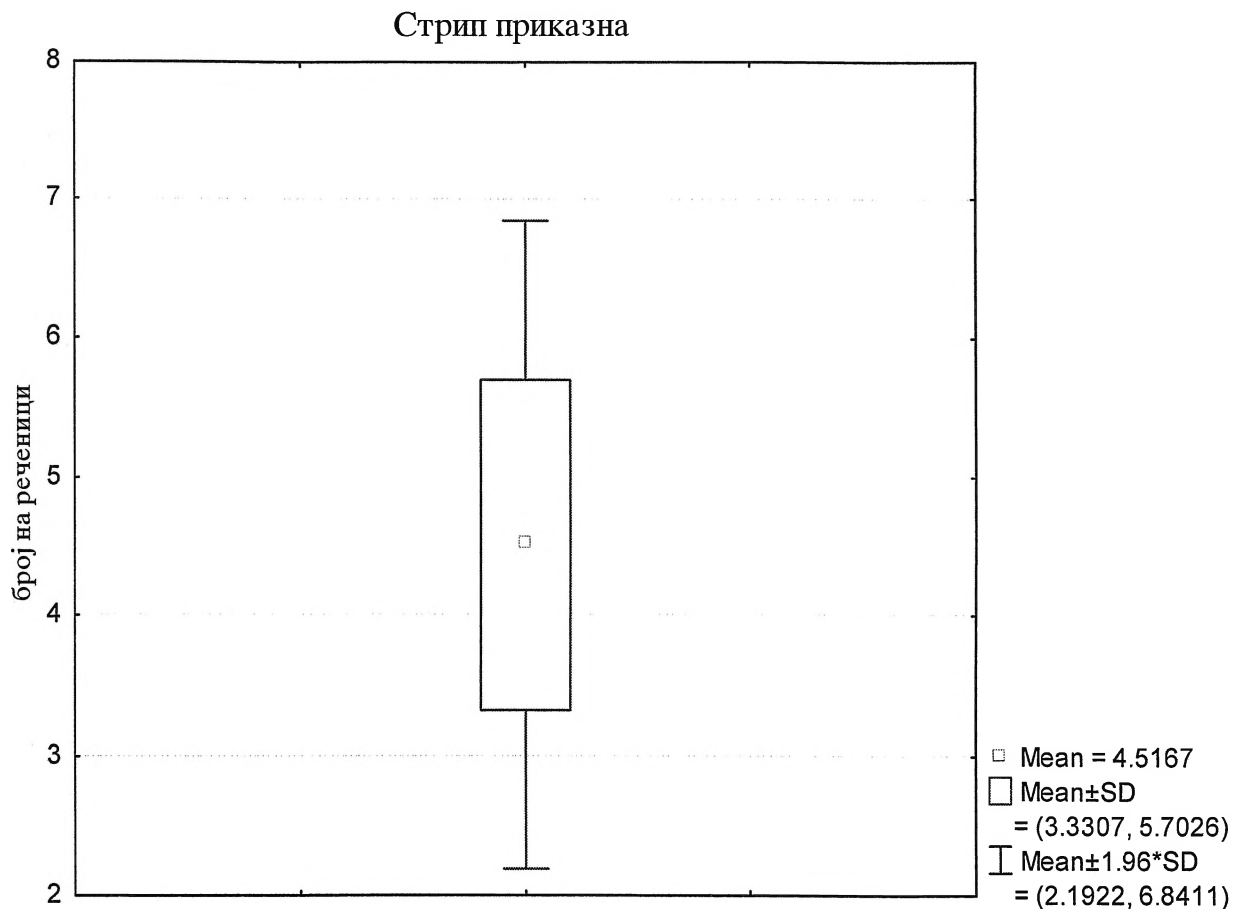
Просечниот број на грешки при пишувањето на стрип приказната кај експерименталната група изнесуваше 12.36 со варијации од 1.00 минимална вредност до 34.00 максимална вредност. Просечниот број на грешки при пишувањето на стрип приказната кај контролната група изнесува 1.30 со

минимум 0 грешки и максимум 3.00 грешки. Бројот на грешки при пишувањето на стрип приказната кај експерименталната група за  $Y = 93.5$  и  $p < 0.001$  е значајно поголем во однос на контролната група, што укажува на статистички значајна разлика.

Табела бр. 19. Стрип приказна - број на реченици

Параметер	N	Mean	Confidence -95.00%	Confidence +95.00%	Min.	Max.	Std.dev.
Стрип приказна	60	4.51	4.21	4.82	2.00	8.00	1.18

Графикон бр. 19.

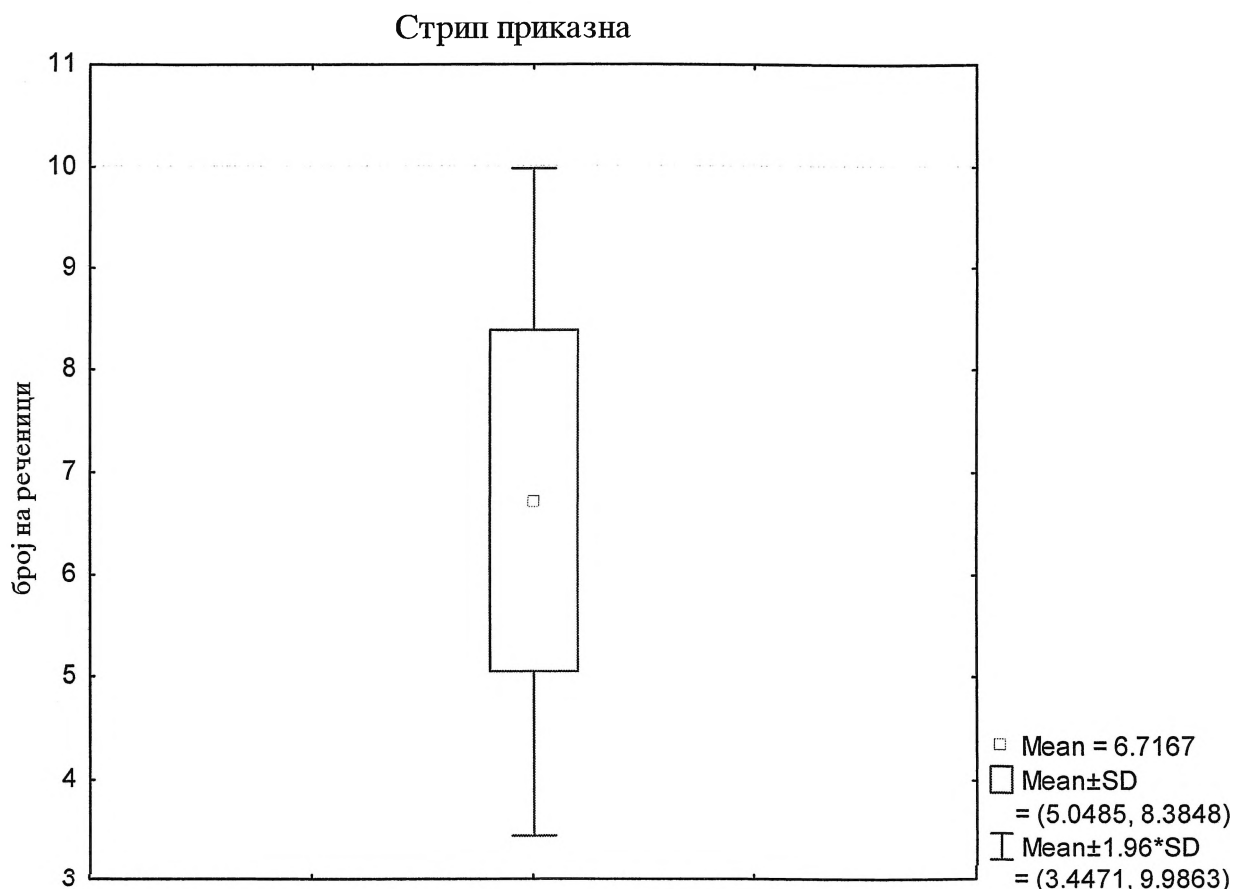


Бројот на реченици регистриран при пишување на стрип приказна варира во интервалот  $4.5 \pm 1.2$ ,  $\pm 95.0\%$  Конфиденс инт. 4.2 - 4.8, минималната вредност изнесува 2.0 реченици, а максималната 8 реченици (табела бр. 19. и графикон бр. 19.).

Табела бр. 20. Стрип приказна - број на реченици

Параметер	N	Mean	Confidence -95.00%	Confidence +95.00%	Min.	Max.	Std.dev.
Стрип приказна	60	6.71	6.28	7.14	4.00	12.00	1.66

Графикон бр. 20.



На табелата бр. 20. и графиконот бр. 20. претставен е бројот на реченици регистриран при пишувањето на стрип приказната кај контролната група. Бројот варира во интервалот  $6.7 \pm 1.7$ ,  $\pm 95.0\%$ . Конфиденс инт 6.3- 7.1. Минималната вредност изнесува 4.0 реченици, а максималната 12 реченици.

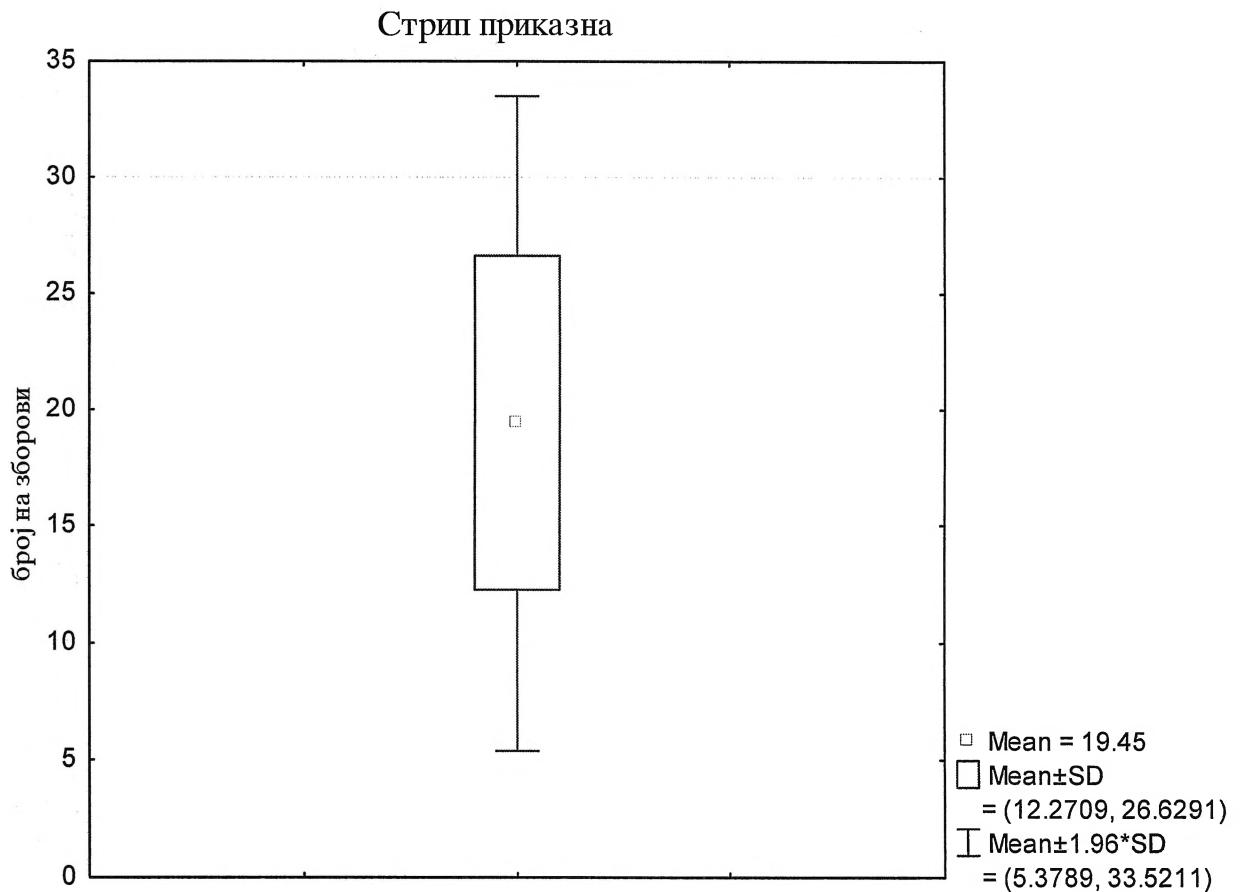
Продуктивноста, која се нарекува и флуентност, е една од карактеристиките на добро напишаниот текст и може да се мери на повеќе начини. Ние го избравме најчесто користениот начин на испитување на продуктивноста, преку бројот на зборови и бројот на реченици во составот.

Бројот на реченици во пишаниот состав кај експерименталната група варира од минимум 2 реченици, до максимум 8 реченици, со просечна вредност од 4.51 реченица. Додека бројот на реченици во пишаниот состав кај контролната група изнесува минимум 4 реченици, а максимум 12, со просечна вредност од 6.71 реченица. Бројот на реченици при пишувањето на стрип приказната, за  $U = 491.5$  и  $p < 0.001$  е значително поголем кај учениците од контролната група, во однос на експерименталната група, што укажува на статистички значајна разлика.

Табела бр. 21. Стрип приказна - број на зборови

Параметер	N	Mean	Confidence -95.00%	Confidence +95.00%	Min.	Max.	Std.dev.
Стрип приказна	60	19.45	17.59	21.30	10.00	42.00	7.17

Графикон бр.21.

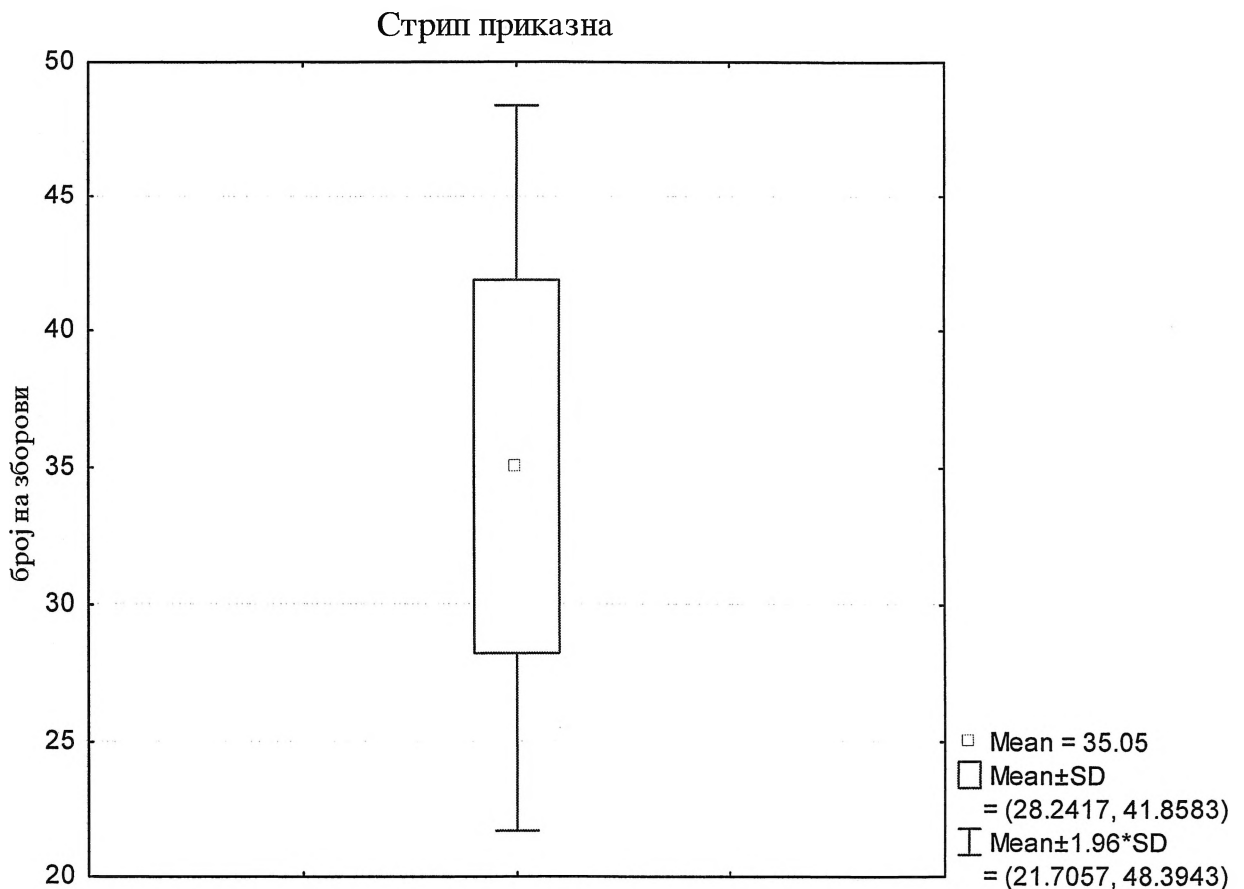


Бројот на зборови регистриран при пишување на стрип приказна варира во интервалот  $19.5 \pm 7.2$ ,  $\pm 95.0\%$  Конфиденс инт. 17.6 - 21.3, минималната вредност изнесува 10.0 зборови, а максималната 42.0 зборови (табела бр. 21. и графикон бр. 21.).

Табела бр. 22. Стрип приказна - број на зборови

Параметер	N	Mean	Confidence -95.00%	Confidence +95.00%	Min.	Max.	Std.dev.
Стрип приказна	60	35.05	33.29	36.80	20.00	51.00	6.80

Графикон бр. 22.



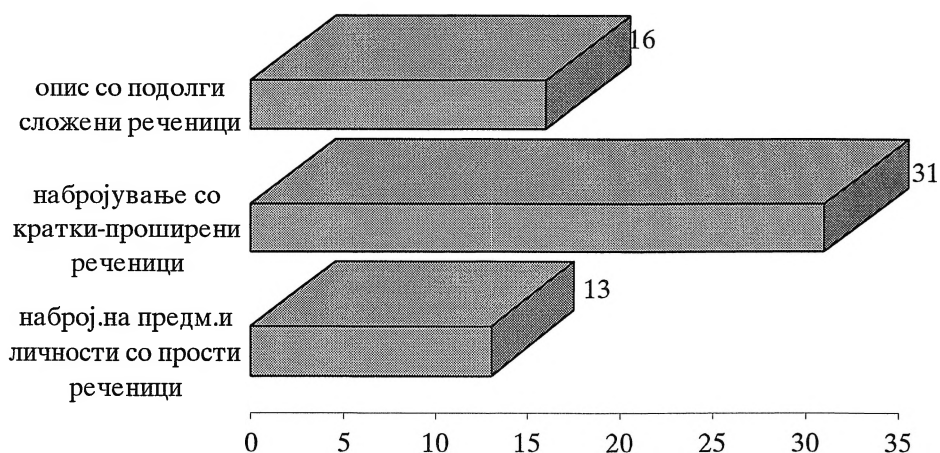
На табелата бр. 22 и графиконот бр. 22 претставен е бројот на зборови регистриран при пишувањето на стрип приказната кој варира во интервалот  $35.1 \pm 6.8$ ,  $\pm 95.0\%$ . Конфиденс инт. 33.3 - 36.8. Минималната вредност изнесува 20.0 зборови, а максималната вредност 51.0 збор.

Бројот на зборови при пишувањето на стрип приказната кај експерименталната група варира од минимум 10.00 до 42.00 зборови со просечна вредност од 19.45 зборови. Кај контролната група просечниот број зборови во стрип приказната е 35.05, со минимална вредност од 20.00 до максимум 51.00 збор. Бројот на зборови регистриран при пишувањето на стрип приказната, за  $U = 241.5$  и  $p < 0.001$  е значително поголем кај учениците од контролната група во однос на експерименталната група, што укажува на статистички значајна разлика меѓу двете групи.

Табела бр. 23. Стрип приказна - содржина ниво

Содржина ниво	Број	%
Набројување на предмети и личности со прости реченици	13	21.66
Набројување со кратки-проширени реченици	31	51.66
Опис со подолги сложени реченици	16	26.66
Вкупно	60	100

Графикон бр. 23.

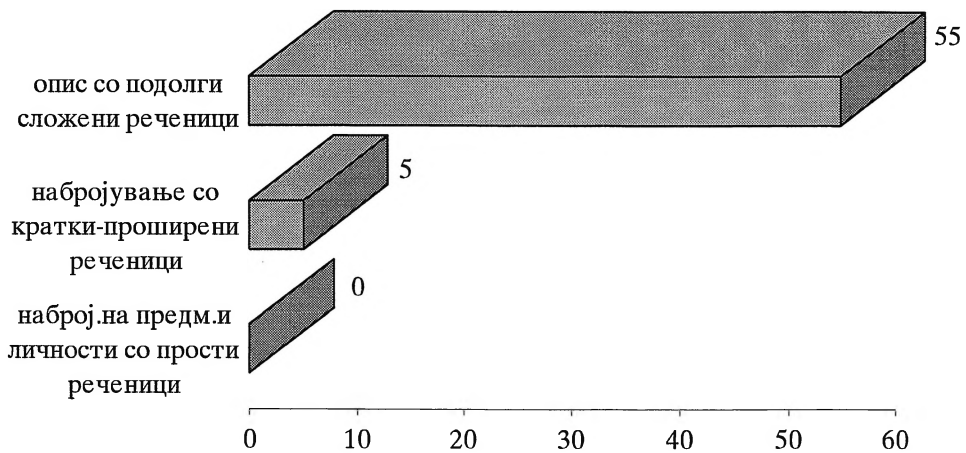


На табела бр. 23. и графикон бр. 23. прикажани се резултатите кои се однесуваат на содржината на стрип приказната, пишувана од ученици со потешкотии во пишаниот јазик. Кај 13 (21.7%) ученици регистрирано е набројување на предмети и личности со прости реченици, 31 (51.7%) ученици примениле набројување со кратки-проширени реченици, додека кај 16 (26.7%) ученици регистрирано е опис со подолги сложени реченици.

Табела бр. 24. Стрип приказна - содржина ниво

Содржина ниво	Број	%
Набројување на предмети и личности со прости реченици	/	/
Набројување со кратки-проширени реченици	5	8.33
Опис со подолги сложени реченици	55	91.66
Вкупно	60	100

Графикон бр. 24.



На табела бр. 24 и графикон бр. 24 претставени се резултатите кои се однесуваат на содржината на стрип приказната кај контролната група. 5 (8.3 %) испитаници во изразувањето се користеа со набројување со кратки- проширени реченици, додека 55 ( 91.7 %) испитаници употребуваа опис со подолги сложени реченици.

Проучувајќи ја врската меѓу пишаниот јазик и мисловните процеси се укажува на взаемна значајност, за што сведочат и некои студии (Muklebust, 1965, 68). Заради тоа е конструирана скала за евалуација на идејата низ три нивоа: 1. набројување на предмети и личности со прости реченици, 2. набројување со кратки- проширени реченици и 3. опис со подолги посложени реченици. На оваа скала занемарени се грешките, синтаксичката точност, единствено важно е нивото на содржината.

Кај 13 ( 21.66 %) испитаници од експерименталната група нивото на содржината на стрип приказната е сведено на набројување на предмети и личности со прости реченици. Додека пак 31 ( 51.66 %) од испитаниците примениле набројување со кратки- проширени реченици, а кај 16 (26.66 %) содржината е изразена со опис, со подолги сложени реченици.

Во контролната група 5 (8.33 %) испитаници при пишувањето на стрип приказната набројувале со кратки- проширени реченици, додека 55 ( 91.66 %) се користеле со подолги сложени реченици, што ни укажува дека за  $U = 597.5$  и  $p < 0.001$  помеѓу двете групи постои значајна разлика во нивото на содржината на стрип приказната. Во контролната група постои изразита доминација на опис со подолги сложени реченици, додека во експерименталната група доминира набројување со кратки- проширени реченици, односно опис со подолги сложени реченици и набројување на предмети и личности со прости реченици.

Анализирајќи го составот може да се забележи дека, некои испитаници од експерименталната група покажуваат пониски способности. Тие деца пишуваат кратки, често некомплетни композиции. Моделот на изразување им е повеќе говорен, отколку писмен.

Составите на децата без потешкотии во читањето и пишувањето покажуваат подобри резултати во однос на должината и кохезијата на текстот, како и во подобрата организација во однос на говорниот текст. Овие деца ја планираат содржината и поточно пристапуваат кон текстуалната организација.

И механичкиот аспект, иако секундарен, има важна улога, бидејќи јасноста на композицијата скоро секогаш е во корелација со механичките грешки.

Табела бр. 57.2. Анализирани параметри

Стрип приказна	Rank Sum Група 1	Rank Sum Група 2	U	р-наод	р	Sig./N.Sig.
Време	3973.0	3287.0	1457.0	0.071	$p > 0.05$	N.Sig.
Грешки	5336.5	1923.5	93.5	0.000000	$p < 0.001$	Sig.
Број на реченици	2321.5	4938.5	491.5	0.000000	$p < 0.001$	Sig.
Број на зборови	2071.5	5188.5	241.5	0.000000	$p < 0.001$	Sig.
Содржина ниво	2427.5	4832.5	597.5	0.000000	$p < 0.001$	Sig.

Од табелата бр. 57.2 може да се види дека времето потребно за пишување на стрип приказната, изразено во минути, е подолго кај испитаниците од експерименталната група, меѓутоа за  $U = 1457.0$  и  $p > 0.05$  не постои статистички значајна разлика во однос на контролната група.

Бројот на грешки регистриран при пишувањето на стрип приказната, за  $U = 93.5$  и  $p < 0.001$  е значително поголем кај испитаниците од експерименталната група.

Бројот на реченици при пишувањето на стрип приказната кај контролната група е значително поголем за  $U = 491.5$  и  $p < 0.001$ .

Бројот на зборови при пишувањето на стрип приказната, за  $U = 241.5$  и  $p < 0.001$  е значително поголем во контролната група.

За  $U = 597.5$  и  $p < 0.001$  помеѓу двете групи постои значајна разлика во содржинското ниво на стрип приказната. Во контролната група доминира описот со подолги сложени реченици, додека во експерименталната група доминира набројувањето на предмети и личности со прости реченици и набројувањето со кратки-проширени реченици.

Од табелата може да се забележи дека кај сите анализирани параметри на стрип приказната, со исклучок на времето потребно за пишување, постои статистички значајна разлика помеѓу испитуваните групи

Поврзаност / асоцијација помеѓу одредени анализирани параметри

Табела бр. 58. Утврдена поврзаност / асоцијација помеѓу одредени анализирани параметри

Параметар	$\chi^2$	р-наод	р	Sig.
Диктат-грешки / читање-број на грешки	431.12	0.048	$p < 0.05$	Sig.
Диктат-грешки / памтење на броеви	252.33	0.045	$p < 0.05$	Sig.
Диктат-грешки / слушна анализа	384.03	0.003	$p < 0.01$	Sig.
Диктат-грешки / повторување на реченици	388.46	0.03	$p < 0.05$	Sig.
Стрип приказна-грешки / видно памтење	250.91	0.0008	$p < 0.001$	Sig.
Стрип приказна-број на реченици / памтење на броеви	107.42	0.00002	$p < 0.001$	Sig.
Стрип приказна-број на реченици / слушна анализа	114.78	0.004	$p < 0.01$	Sig.
Стрип приказна-број на реченици / повторување на реченици	126.87	0.002	$p < 0.01$	Sig.
Стрип приказна-број на реченици / интелектуално ниво	30.47	0.002	$p < 0.01$	Sig.
Стрип приказна-содржина ниво / читање-разбирање	20.75	0.02	$p < 0.05$	Sig.
Стрип приказна-содржина ниво / слушна анализа	43.63	0.02	$p < 0.05$	Sig.

На табела бр. 58 се прикажани резултатите на потврдената поврзаност помеѓу одредени параметри кои се однесуваат на пишувањето.

За  $X^2 = 431.1$  и  $p < 0.05$  е потврдена поврзаноста помеѓу бројот на грешки при диктатот и бројот на грешки при читањето.

Помеѓу бројот на грешки при диктатот и памтењето на броеви за  $X^2 = 252.3$  и  $p < 0.05$  постои поврзаност.

Помеѓу бројот на грешки при дикатот и слушната анализа за  $X^2 = 384.0$  и  $p < 0.01$  утврдена е поврзаност.

Помеѓу бројот на грешки при дикатот и повторувањето на реченици за  $X^2 = 388.5$  и  $p < 0.05$  утврдена е поврзаност.

Помеѓу бројот на грешки регистрирани при пишувањето на стрип приказната и видното памтење за  $X^2 = 250.9$  и  $p < 0.001$  постои поврзаност.

Помеѓу бројот на реченици при пишувањето на стрип приказната и памтењето на броеви за  $X^2= 107.4$  и  $p < 0.001$  утврдена е поврзаност.

За  $X^2= 114.8$  и  $p < 0.01$  постои поврзаност помеѓу бројот на реченици во стрип приказната и слушната анализа.

Помеѓу бројот на реченици во стрип приказната и повторувањето на реченици, за  $X^2= 126.9$  и  $p < 0.01$  утврдена е поврзаност.

За  $X^2= 30.5$  и  $p < 0.01$  утврдена е поврзаност помеѓу бројот на реченици во стрип приказната и интелектуалното ниво.

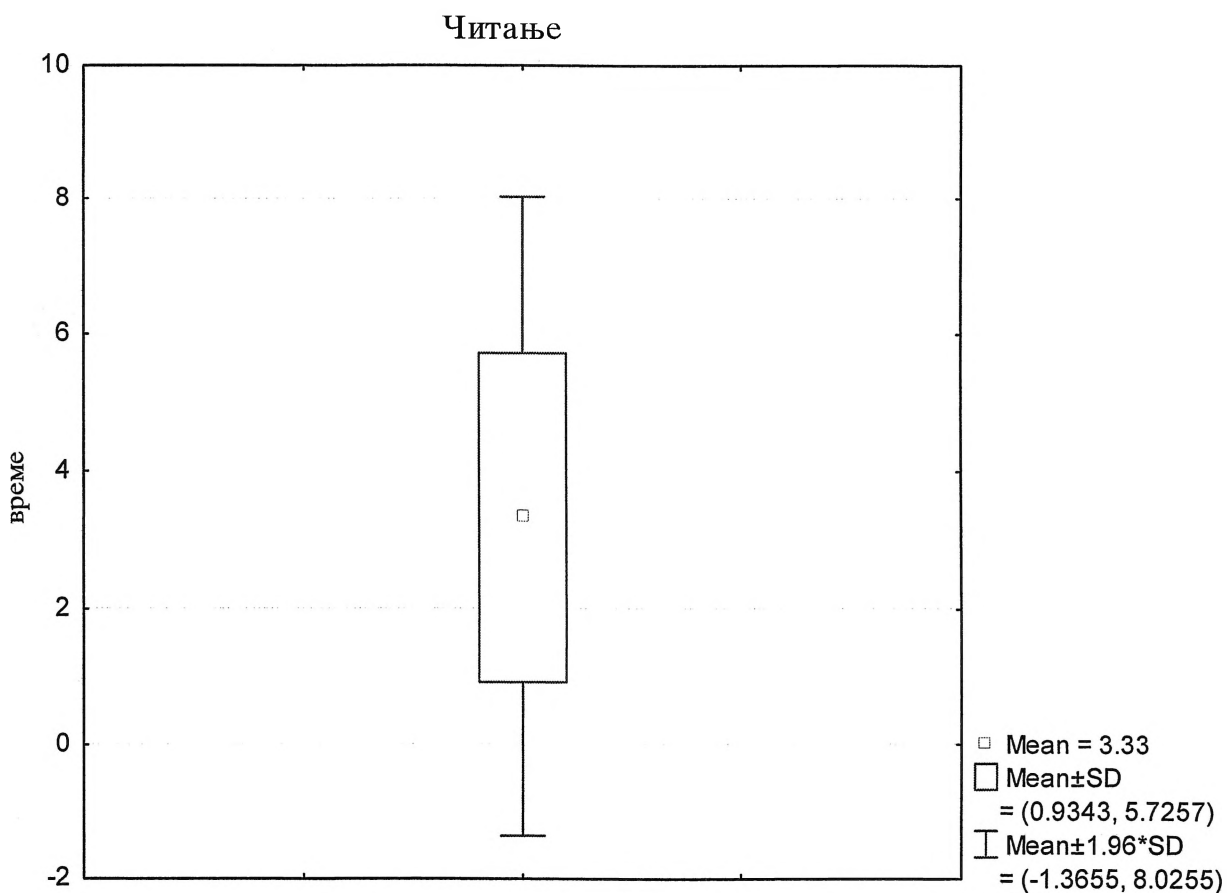
За  $X^2= 20.8$  и  $p < 0.05$  помеѓу содржинското ниво на стрип приказната и разбирањето на прочитаниот текст утврдена е асоцијација

За  $X^2= 43.6$  и  $p < 0.01$  утврдена е поврзаност помеѓу содржинското ниво на стрип приказната и слушната анализа на испитаниците.

Табела бр. 25. Читање - време

Параметер	N	Mean	Confidence -95.00%	Confidence +95.00%	Min.	Max.	Std.dev.
Читање	60	3.33	2.71	3.94	2.05	20.21	2.39

Графикон бр. 25.

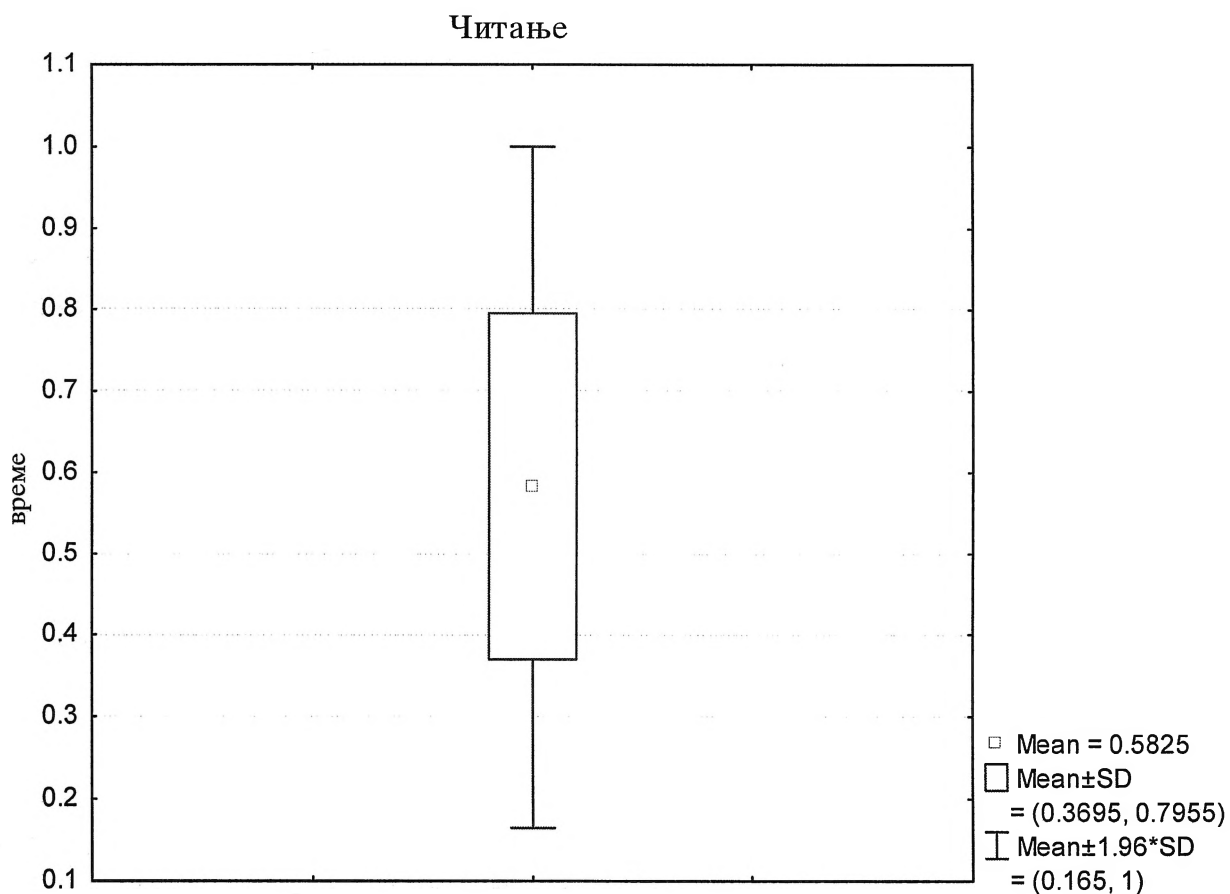


Времето изразено во минути, потребно за читање, кај децата кои имаат тешкотии во совладувањето на читањето, прикажано е на табела бр. 25. и графикон бр. 25. Времето варира во интервалот  $3.3 \pm 2.4$  мин.,  $\pm 95.0\%$  Конфиденс инт. 2.7 - 3.9, минималната вредност изнесува 2.1 мин., а максималната 20.2 минути.

Табела бр. 26. Читање - време

Параметер	N	Mean	Confidence -95.00%	Confidence +95.00%	Min.	Max.	Std.dev.
Читање	60	0.58	0.52	0.63	0.38	1.06	0.21

Графикон бр. 26.



Времето потребно за читање, изразено во минути, во контролната група е прикажано на табела бр. 26 и графикон бр. 26. Времето варира во интервалот 0.6 ± 0.2 минути, ± 95.0%. Конфиденс инт. 0.5- 0.6. Минималната вредност изнесува 0.4 минути, а максималната 1.1 минута.

## ЧИТАЊЕ

За читањето и пишувањето често се зборува и пишува како за комплементарни вештини. Да се чита, значи да се препознае и интерпретира јазикот кој е напишан, а пишувањето е планирано и забележано така што другите ќе можат да го прочитаат и разберат. Способноста за читање и пишување го следи развојниот пат на способноста на слушање и говорот, а во хиерархискиот развој на јазичните способности го следи развојот преку аудитивно рецептивните, аудитивно експресивните, визуелно рецептивните и визуелно експресивните форми. Читањето го вклучува, директното декодирање на значењето, додека пак пишувањето, во хиерархијата на развојните способности се јавува последно. Некои автори зборуваат за паралелен развој и нивна меѓусебна нужна зависност. Во развојниот период, слабите способности во експресијата на мислата преку пишаниот јазик се во значајна интерактивна релација со комуникативните способности. Детето кое има потешкотии во учењето на читањето, многу често тие проблеми ќе ги манифестира и во експресивниот пишан јазик ( Lerner, 1981, според Farago, 1996, 113 ). Истражувањата укажуваат дека способноста на пишувањето е во блиска корелација со читањето, и дека постојат цврсти релации меѓу читањето, рецептивниот аспект на пишаниот јазик и други аспекти на пишаниот јазик ( Hammill, McNutt, 1981, според Farago, 1996, 113).

Читањето и пишувањето имаат слична јазична и неврофизиолошка основа, која е резултат на развојот и сложеноста на церебралните дејности во текот на човековата еволуција. Нивното средиште е претежно во левата церебрална хемисфера, иако е можна и функција на десната хемисфера кај децата во раните нивоа на учење на читањето, кога при читањето се користи холистичката спацијална стратегија ( Calvanio, 1982, според Rafal, 1994, според Farago, 1996, 113 ). Функциите на читањето и пишувањето се мултифункционално лоцирани и полидимензионално обединети. Вештиот читач, исто како и вештиот писател, мора да знае адекватно, интерактивно, да ги користи сензорните, синтаксичките, семантичките и прагматичните информации.

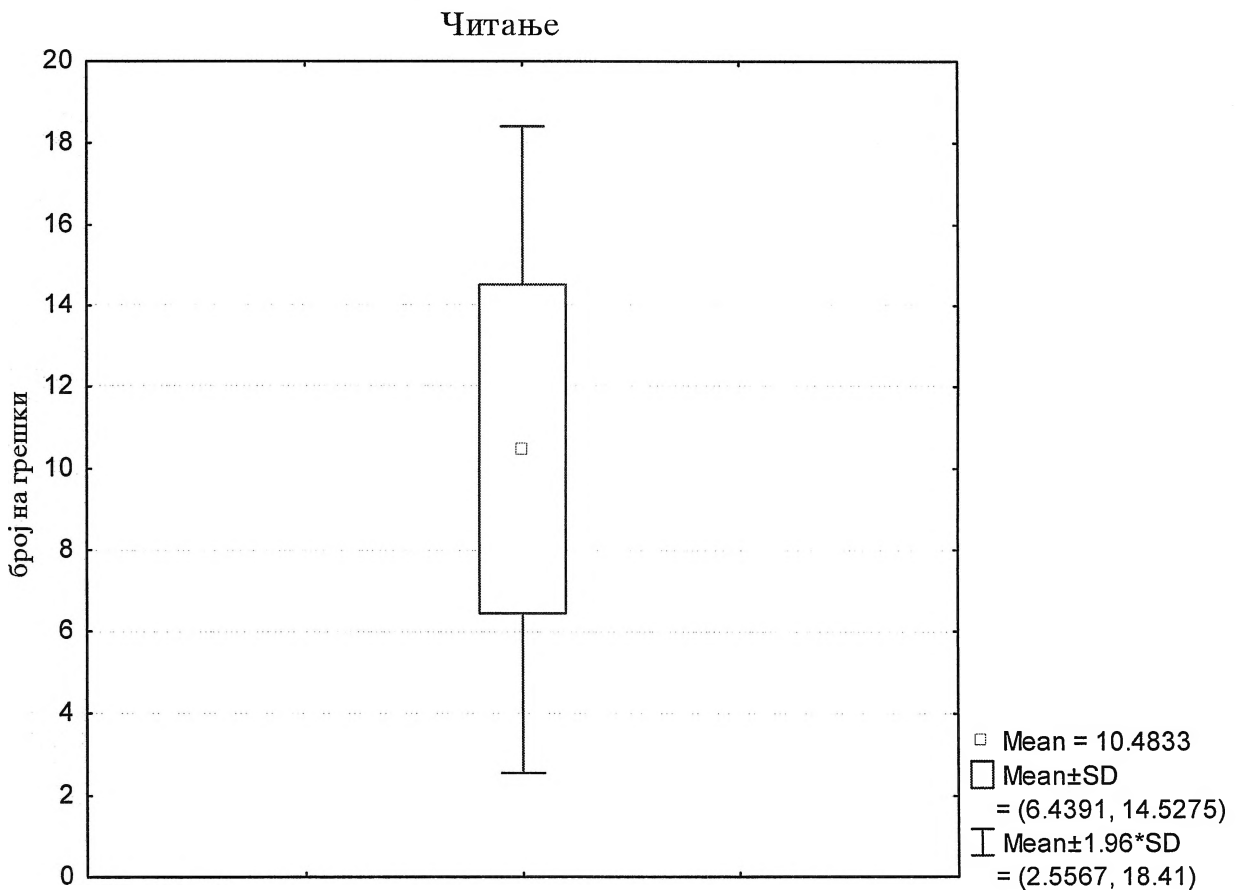
При испитувањето на читањето мерени се три квалитети: брзината на читањето, направените грешки и разбирањето.

**БРЗИНА НА ЧИТАЊЕ.** Времето изразено во минути, потребно за читање кај децата со тешкотии во читањето и пишувањето, во просек изнесува 3.33 минути, со минимална вредност од 2.05 минути и максимална вредност од 20.21 минута. Додека времето потребно за читање кај контролната група, изразено во минути, во просек изнесува 0.58 минути, со минимална вредност од 0.38 минути и максимална вредност од 1.06 минути. Според тоа, времето изразено во минути, потребно за читање, кај децата со потешкотии во читањето и пишувањето, за  $Z = 9.44$  и  $p < 0.001$  е значително подолго во однос на децата од контролната група, што укажува на статистички значајна разлика меѓу испитуваните групи.

Табела бр. 27. Читање - број на грешки

Параметер	N	Mean	Confidence -95.00%	Confidence +95.00%	Min.	Max.	Std.dev.
Читање	60	10.48	9.43	11.52	3.00	22.00	4.04

Графикон бр. 27.

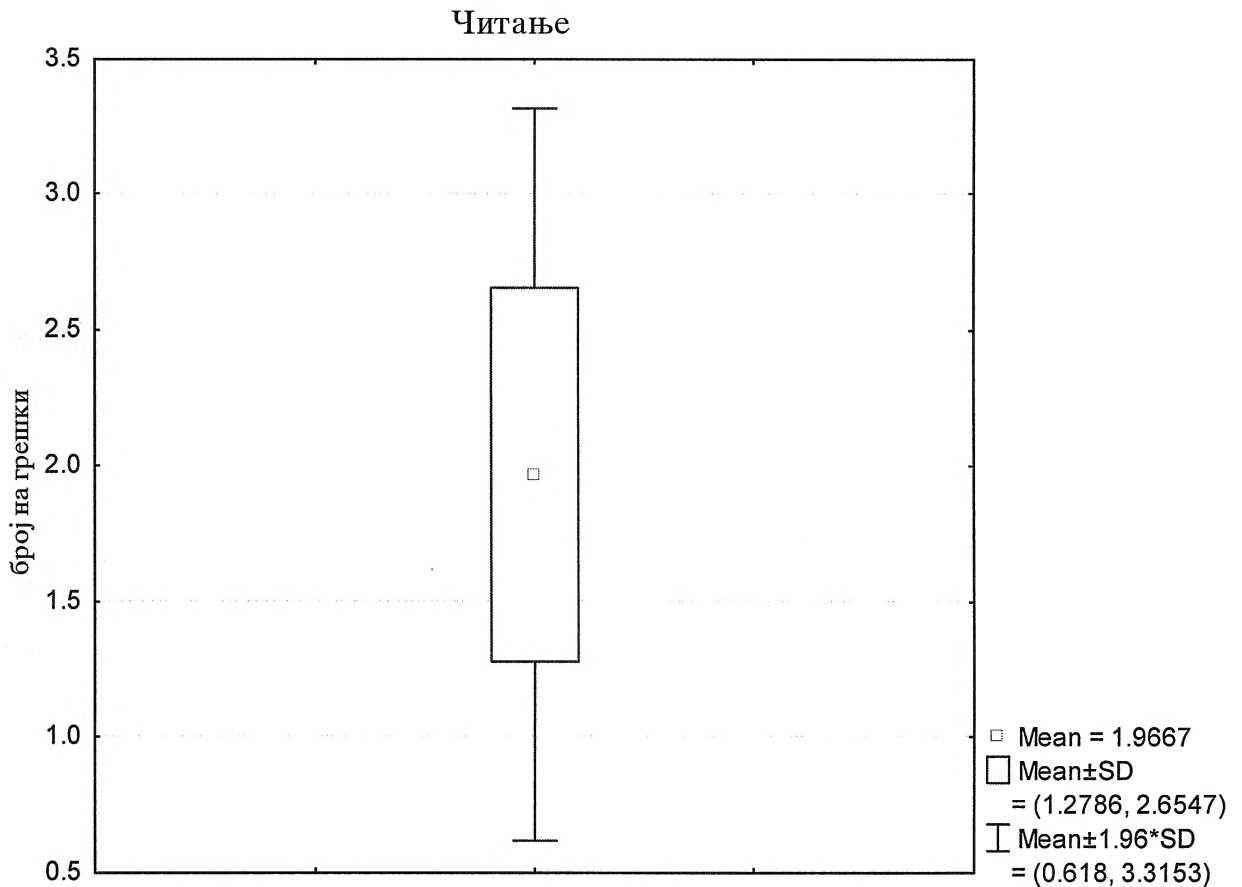


Бројот на грешки/неправилности регистрирани при читање варира во интервалот  $10.5 \pm 4.0$  грешки,  $\pm 95.0\%$  Конфиденс инт. 9.4 - 11.5, минималната вредност изнесува 3.0 грешки, а максималната 22 грешки (табела бр. 27. и графикон бр. 27.).

Табела бр. 28. Читање - број на грешки

Параметер	N	Mean	Confidence -95.00%	Confidence +95.00%	Min.	Max.	Std.dev.
Читање	60	1.96	1.78	2.14	1.00	3.00	0.68

Графикон бр. 28.



Бројот на грешки при читањето, претставени на табелата бр. 28 и графиконот бр. 28, кај контролната група варира во интервалот  $1.9 \pm 0.7$ ,  $\pm 95.0\%$ . Конфиденс инт. 1.8- 2.1. Минималната вредност изнесува 1.0 грешки, а максималната 3 грешки.

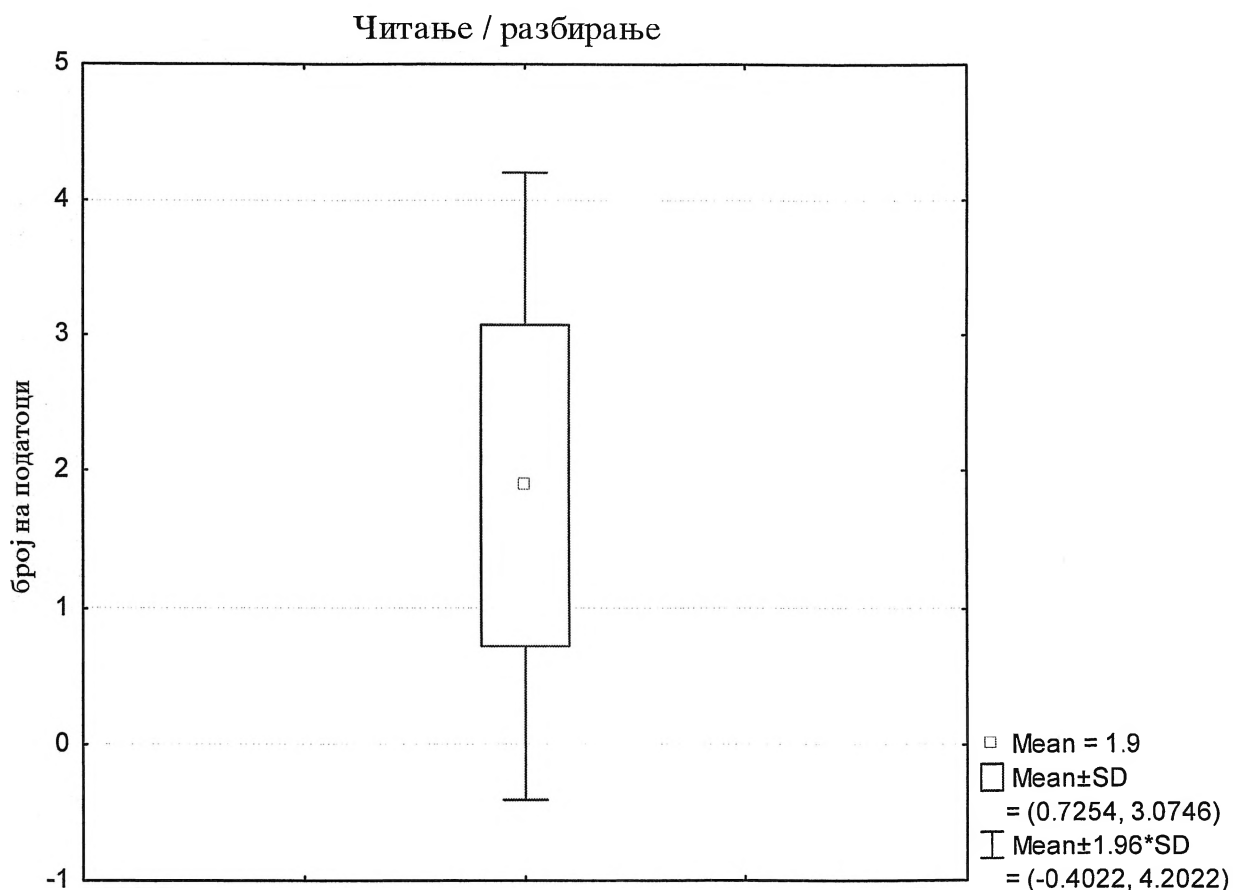
**ГРЕШКИ ВО ЧИТАЊЕТО.** Грешките во читањето можат да се разликуваат според бројот и видот. При дијагностицирањето на дислексијата и дисграфија не е доволно само да се пребројат неправилно прочитаните и напишаните зборови, туку треба да се земат предвид и видовите на грешки во една реченица. Со тоа, се дава можност да се откријат причините заради кои дошло до грешки, и да се преземат соодветни терапевтски мерки. Разграничувањето на дислексичните грешки, од грешките кои ги прават лошите читачи, врз основа на наведените видови на грешки и бројот на грешки, претставува нужност. Kasakowski ( 1970, според Степановска, 1998, 126 ) го изведува степенот на дислексија од бројот на грешки, но тој степен мора да се разгледува во врска со пратечката симптоматологија. Пореметувањата предизвикани од доживувањето на неуспехот, навредите и подсмејот, често може да влијаат и на бројот на грешките.

Во нашето истражување просечниот број на грешки при читањето кај експерименталната група изнесува 10.48, додека кај контролната група е 1.96. Минималниот број на грешки направен при читањето кај експерименталната група изнесува 3.00, додека кај контролната група изнесува 1.00. Максималниот број грешки кај експерименталната група изнесува 22.00, додека кај контролната група 3.00. Тоа ни укажува дека бројот на грешки регистриран при читањето, за  $U = 6.50$  и  $p < 0.001$  е значително поголем кај испитаниците од експерименталната група, во однос на испитаниците од контролната група, што претставува статистички значајна разлика.

Табела бр. 29. Читање - разбирање

Параметер	N	Mean	Confidence -95.00%	Confidence +95.00%	Min.	Max.	Std.dev.
Читање	60	1.90	1.59	2.20	0.00	5.00	1.17

Графикон бр. 29.

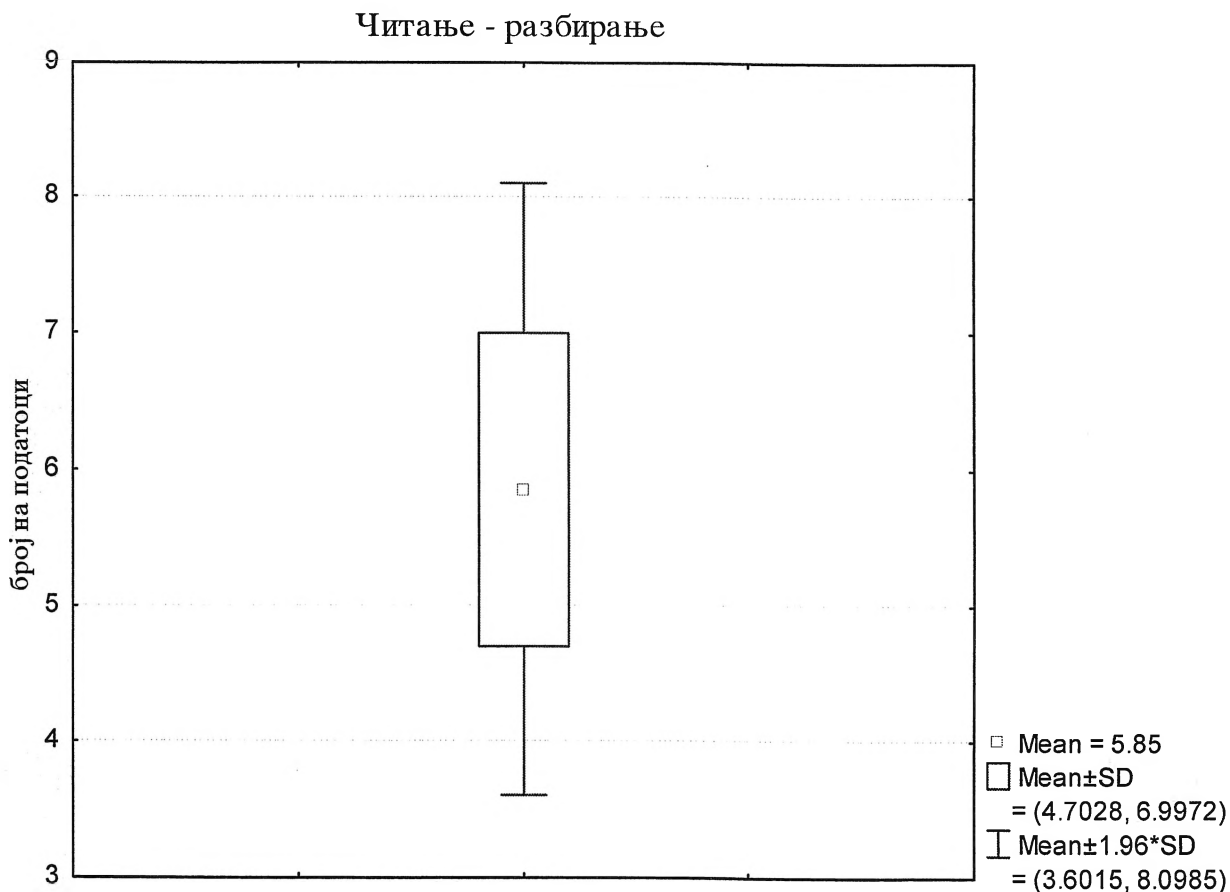


Податоците кои се однесуваат на разбирањето на прочитаниот текст според вербалните одговори прикажани се на табела бр. 29. и графикон бр. 29. Вербалните одговори варираат во интервалот  $1.9 \pm 1.2$  одговори,  $\pm 95.0\%$  Конфиденс инт. 1.6 - 2.2, минималната вредност изнесува 0.0 одговори, а максималната 5.0 одговори (табела 15. и графикон 15.).

Табела бр. 30. Читање - разбирање

Параметер	N	Mean	Confidence -95.00%	Confidence +95.00%	Min.	Max.	Std.dev.
Читање	60	5.85	5.55	6.14	4.00	8.00	1.14

Графикон бр. 30.



Податоците кои се однесуваат на разбирањето на прочитаниот текст, добиени според вербалните одговори при прераскажувањето, дадени се на табела бр. 30 и графикон бр. 30. Вербалните одговори варираат во интервалот  $5.9 \pm 1.1$ ,  $\pm 95.0\%$ . Конфиденс инт 5.6- 6.1. Минималната вредност изнесува 4.0 одговори, а максималната 8.0 одговори.

РАЗБИРАЊЕ НА ЧИТАЊЕТО. Покрај добрата техника, разбирањето на текстот, претставува крајна цел во процесот на учењето на читањето, бидејќи читањето е разбирање (Hasenstab, 1985, според Farago, 1996, 114 ). Тоа е доста сложена способност, чија успешност зависи од голем број елементи. Пред се, тоа е интерактивен процес на претходно стекнатите знаења и новите информации, а ја вклучува и способноста на долгорочната меморија.

Читањето без разбирање и не е читање во вистинската смисла на зборот. Актот на читање активира изненадувачки широки делови на кортексот, надвор од класичните леви темпорални површини. Други површини, вклучуваат коезистентно учество и на левиот и на десниот медијален фронтален лобус. Ова посебно е изразено кога е во прашање процесот на разбирање и комуникација, што зборува за комплексноста на сите процеси и потребата да се користат многу системи на мозокот за да се изврши задачата.

Проблемите на разбирањето многу често се надоградуваат на проблемите на техниката на читање, односно, често, оваа проблематика оди заедно.

Разбирањето, е крајно комплексен и конструктивен процес, кој вклучува интеракција на поголем број варијабли. Тој процес претставува активен обид да се сфати текстот, ставајќи го во однос со претходните информации, кои се чуваат во долгорочното памтење.

Pearson & Spiro ( 1980, според Billingsley& Ferro- Almeida, 1993, според Степановска, 1998, 130) сметаат дека, разбирањето претставува интеракција на новите информации и порано стекнатото знаење. Степенот на разбирање, зависи од ширината на која материјалот кој се обработува е трансформиран, проширен и ставен во однос со поранешното знаење.

Освен тоа, разбирањето е одредено и од карактеристиките на самиот читач, карактеристиките на одредениот текст и единствениот контекст во кого задачата на читање се појавува ( Anderson& Armbruster, 1984, според Henk, 1993, според Степановска, 1998, 130).

Brown и соработниците ( 1983, според Leslie 1993, 12 ) наведените карактеристики ги споиле во четири интеракциски компоненти на разбирањето:

1. карактеристики на читачот, како што е содржината на претходните знаења, интереси или мотивација за читање и намерата за читање;
2. карактеристики на материјалот кој се чита, како што е структурата на текстот;
3. стратегии кои читачот ги користи, и
4. барања на ситуацијата во која се чита.

Во нашето истражување, разбирањето се оценува, според раскажувањето на она што е прочитано.

Резултатите укажуваат дека, разбирањето ( бројот на сфатени поими) кај децата со тешкотии во читањето и пишувањето е полошо, постигнувајќи просечно 1.90 бодови, додека испитаниците од контролната група, постигнуваат просечно 5.85 бода од максималните 10. Во експерименталната група имаше и деца кои не дадоа ниту еден податок, што не беше случај кај контролната група, во која минималниот број на податоци изнесуваше 4.00. Максималниот број податоци во експерименталната група изнесува 5.00, додека во контролната група изнесува 8.00 податоци, што не наведува на заклучокот дека кај испитаниците од контролната група за  $U = 45.0$  и  $p < 0.001$  постои значајно поголемо разбирање на прочитаниот текст, отколку кај експерименталната група.

С. Владисављевиќ ( 1986, 14) истакнува дека, разбирањето на текстот покажува извесно подобрување во согласност со подигнувањето на училишното и возрастното ниво, но тоа подобрување не е така воочливо како што се подобрувањето на брзината и течноста на читањето. Детското разбирање на она што го чита, зависи помалку од влијанието на училишното ниво, од возраста и од полот, отколку што зависи формалното читање.

Колку и да претставуваат заедништво, преку разни допирни точки, сепак, читањето и пишувањето претставуваат две различни способности. Читањето подразбира конверзија на графемата во фонема, а пишувањето конверзија на

фонемата во графема ( Friedland, 1990, според Farago, 1996, 115 ), и како такви се користат и со некои различни патишта и процеси во остварувањето на крајниот чин.

За успешна реализација на пишаниот збор, потребна е и способност за задржување на комплетната слика на пишаниот збор, а тоа е примарна задача на графемското ниво. Според тоа, правилно напишаниот збор е резултат на неговото пронаоѓање на нивото на графемскиот излез и задржувањето на неговата ортографска слика во краткорочната меморија. Овде не завршува пишувањето, бидејќи понатаму следува графомоторната реализација, обликувањето на буквите, кое пак бара изградена просторна ориентација на страната, координација на моторните активности. Притоа се вклучени разни процеси и нивните меѓусебни интеракции. Говорниот код, има директна функционална улога, во способноста за пишување. Тоа посебно е изразено во почетното читање и пишување. Многу други различни кодови, автоматски се активираат со јазичните механизми преку препознавањето и продукцијата на зборовите и речениците. Разликите помеѓу читањето и пишувањето постојат, но доаѓаат до израз подоцна. Се смета дека фонетскиот пристап е карактеристичен за помладите деца, кога нивното читање е повеќе визуелно, а пишувањето високо фонетско ( Ellis, 1994, 80 ).

Истражувањата кај алекситите и аграфитите покажале дека при читањето и пишувањето не се работи за едноставни реверзибилни процеси, туку за посебни патишта ( Bub & Kertesz, 1982, според Farago, 1996, 117). Истражувањата кај потешкотиите во учењето, исто така укажуваат на дисоцијација помеѓу способностите за читање и пишување (Vriant & Bradley, 1980, Siegel, 1983, според Carlan, 1994, според Farago, 1996, 117). Многу лоши читачи, лошо ги пишуваат и зборовите, но, има и такви кои лошо пишуваат, но добро читаат. Читањето и пишувањето покажуваат различни карактеристики: читањето се реализира на цели зборови како основи, со незначителни сублексички графем - фонем конверзациски процеси, додека пишувањето на зборови многу зависи од сублексичката конверзија. Тој однос помеѓу читањето и пишувањето, имплицира одреден степен на независност меѓу процесите вклучени во препознавањето на пишаниот збор и неговата продукција.

Табела бр. 57.3. Анализирани параметри

Читање	Rank Sum Група 1	Rank Sum Група 2	U / Z	р-наод	р	Sig./N.Sig.
Време	5430.0	1830.0	Z=9.44	0.000000	p<0.001	Sig.
Број на грешки	5423.5	1836.5	6.50	0.000000	p<0.001	Sig.
Разбирање	1875.0	5385.0	45.0	0.000000	p<0.001	Sig.

Од табелата бр. 57.3 може да се увиди дека времето потребно за читање, изразено во минути, за  $Z=9.44$  и  $p<0.001$  е значително подолго кај експерименталната група.

Бројот на грешки при читањето за  $U=6.50$  и  $p<0.001$  е значително поголем кај експерименталната група.

Кај испитаниците од контролната група за  $U=45.0$  и  $p<0.001$  постои значително поголемо разбирање на прочитаниот текст во однос на експерименталната група.

Сите анализирани параметри на читањето укажуваат на статистички значајни разлики меѓу испитуваните групи.

Табела бр. 58.1. Утврдена поврзаност /асоцијација помеѓу одредени анализирани параметри

Параметар	$\chi^2$	р-наод	р	Sig.
Читање-број на грешки / речник-синоними	157.93	0.003	$p < 0.01$	Sig.
Читање-број на грешки / слушна анализа	252.57	0.02	$p < 0.05$	Sig.
Читање-број на грешки / слушна синтеза	290.09	0.02	$p < 0.05$	Sig.

На табела бр. 58.1 може да се увиди дека за  $X^2 = 157.9$  и  $p < 0.01$  постои поврзаност помеѓу бројот на грешки регистрирани при читањето и испитувањето на синоними кај експерименталната група.

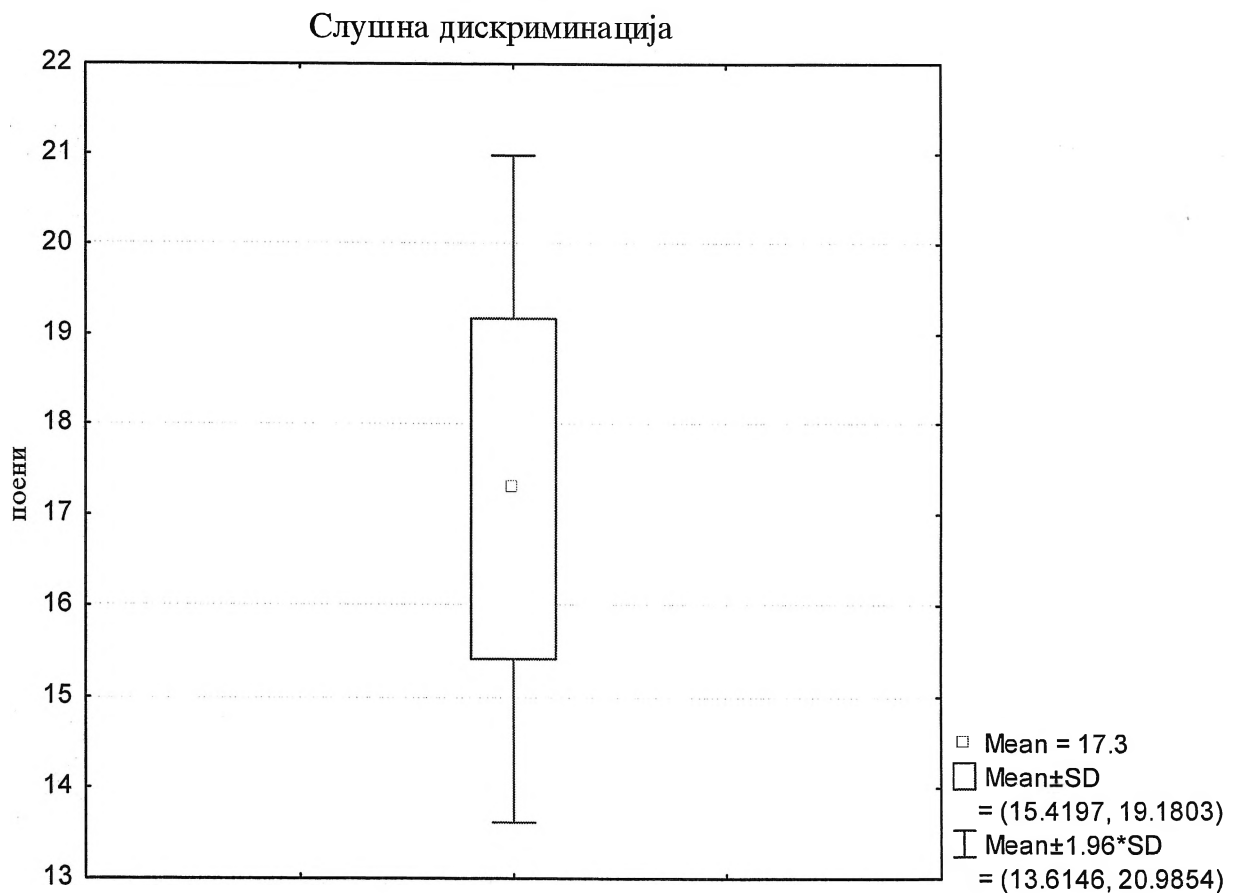
Помеѓу бројот на грешки при читањето и слушната анализа за  $X^2 = 252.6$  и  $p < 0.05$  утврдено е постоење на асоцијација.

За  $X^2 = 290.1$  и  $p < 0.01$  постои поврзаност помеѓу бројот на грешки регистрирани при читањето и способноста на испитаниците за слушна синтеза.

Табела бр. 31. Слушна дискриминација

Параметер	N	Mean	Confidence -95.00%	Confidence +95.00%	Min.	Max.	Std.dev.
Слушна дискриминација	60	17.30	16.81	17.78	11.0	20.00	1.88

Графикон бр. 31.

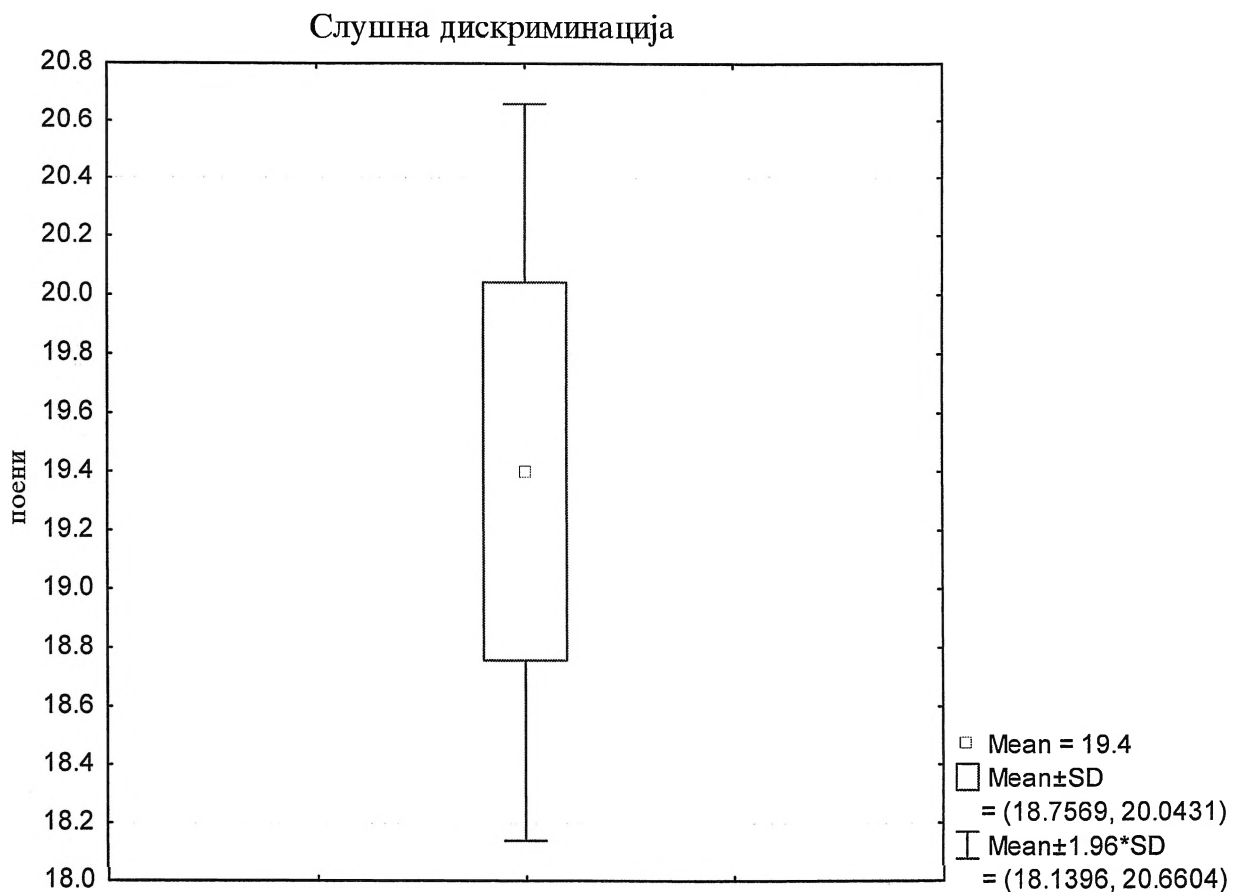


Резултатите од испитувањето кои се однесуваат на способноста на прецизно слушно разликување на слични зборови прикажани се на табела бр. 31. и графикон бр. 31. Вредностите на слушното разликување варираат во интервалот  $17.3 \pm 1.9$  зборови,  $\pm 95.0\%$  Конфиденс инт. 16.8 - 17.8, минималната вредност изнесува 11.0 зборови, а максималната 20.0 зборови.

Табела бр. 32. Слушна дискриминација

Параметер	N	Mean	Confidence -95.00%	Confidence +95.00%	Min.	Max.	Std.dev.
Слушна дискриминација	60	19.40	19.23	19.56	18.00	20.00	0.64

Графикон бр. 32.



Резултатите од испитувањето кои се однесуваат на способноста за прецизно слушно разликување на меѓусебно слични зборови се прикажани на табела бр. 32 и графикон бр. 32. Вредностите на слушното разликување варираат во интервалот  $19.4 \pm 0.6$  зборови,  $\pm 95.0\%$ . Конфиденс инт. 19.2- 19.6. Минималната вредност изнесува 18.0 зборови, а максималната 20.0 зборови.

## АУДИТИВНО ФУНКЦИОНИРАЊЕ

Аудитивното функционирање испитувано е мерејќи ги трите аудитивни варијабли: слушна дискриминација, памтење на ритмот и памтење на броеви.

**СЛУШНА ДИСКРИМИНАЦИЈА.** Фонемската сегментација претставува, воочување и издвојување на гласовите како делови од целината на зборот и одредување на нивното место во него. Развојот на диференцијација продолжува и по предучилишната возраст, од 6- 15 година од животот ( Rubinstejn 1991, според Степановска 1998 ).

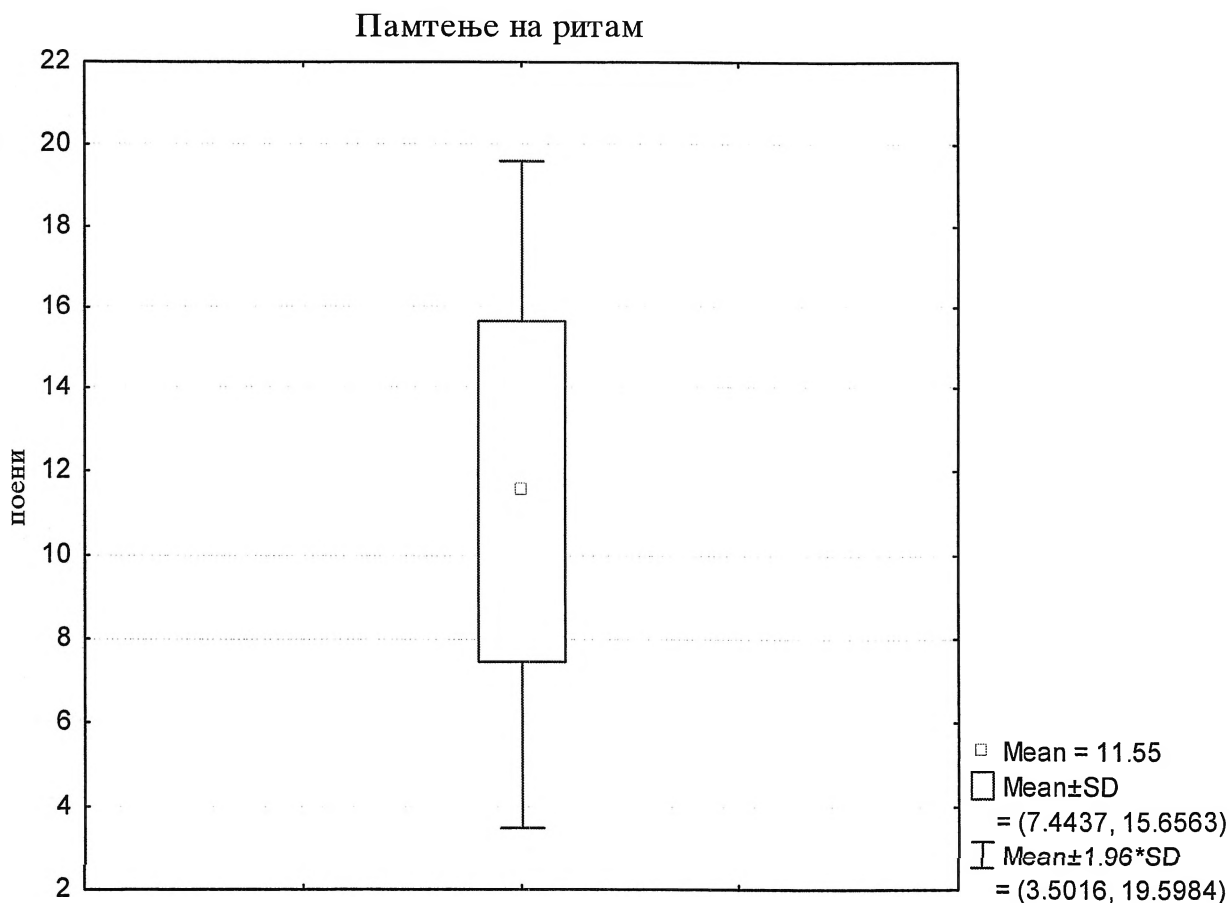
Дислексичните потешкотии се јавуваат како последица на отстапување во развојот и почиваат на зголемената персеверација и наклонетоста на овие деца истите или сличните ( оптички, акустички, моторни ) елементи на гласовите и зборовите, да ги стопуваат и да не можат да ги одделат. Воочувањето со помош на слухот, т.е. диференцирањето на поединечните гласови од зборовите е отежнато и со тоа што поединечните фонеми во течниот говор, не се строго разграничени, туку, меѓусебно се слеваат. Скоро е сигурно дека кај децата со тешкотии во читањето и пишувањето, фонематската и кинестетичката функција се недоволно развиени.

Во нашето истражување при испитувањето на слушната дискриминација добиени се следните резултати. Во експерименталната група просечниот број на точно дискриминирани зборови изнесува 17.30, со минимална вредност од 11.0 податоци и максимална вредност од 20.00 податоци. Во контролната група просечниот број податоци изнесува 19.40, со минимална вредност од 18.00 и максимална вредност од 20.00 податоци, што не наведува на заклучокот дека способноста за слушна дискриминација на слични зборови за  $U = 476.0$  и  $p < 0.001$  е значително поголема кај учениците од контролната група, отколку кај експерименталната група.

Табела бр. 33. Памтење на ритам

Параметер	N	Mean	Confidence -95.00%	Confidence +95.00%	Min.	Max.	Std.dev.
Памтење на ритам	60	11.55	10.48	12.61	3.00	19.00	4.10

Графикон бр. 33.

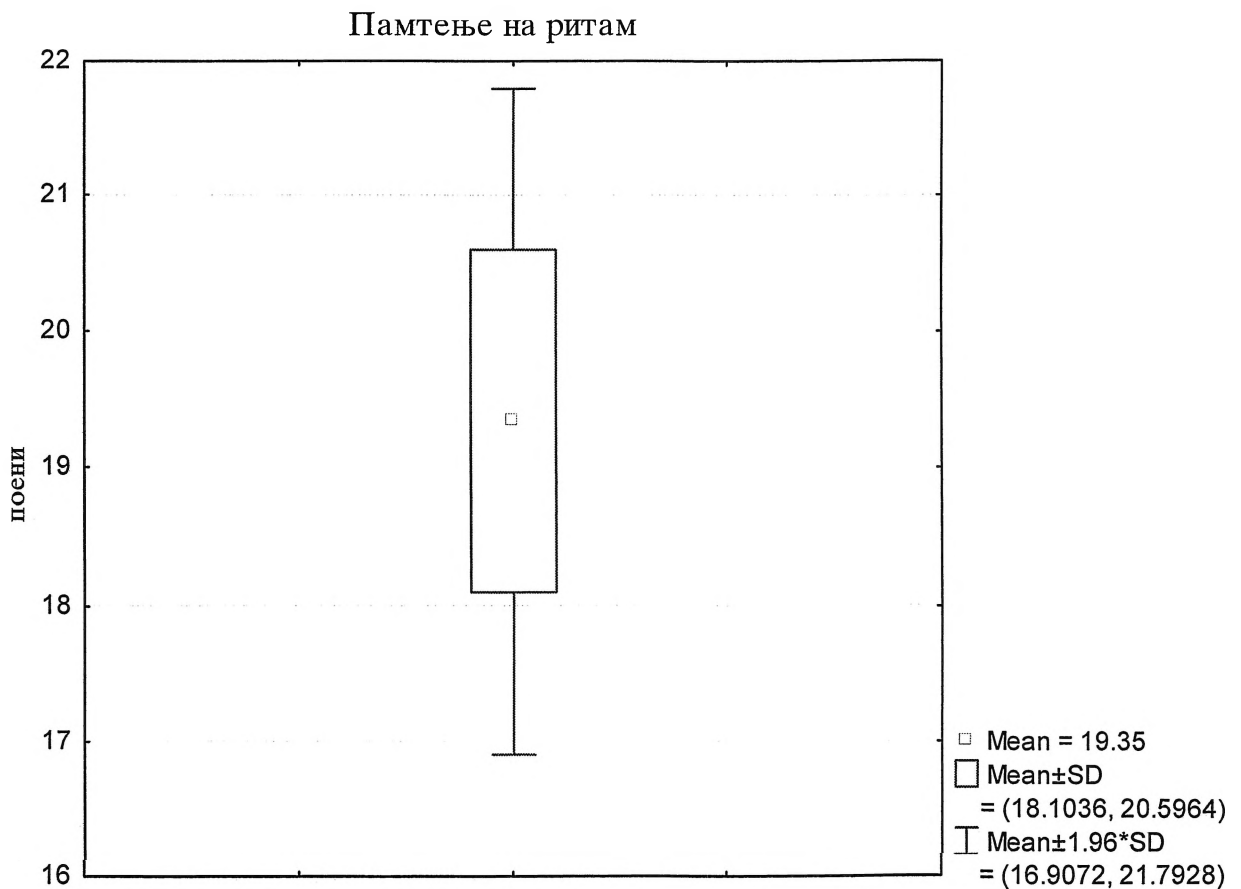


Податоците за памтење на ритамот, односно способноста за повторување, прикажани се на табела бр. 33. и графикон бр. 33. Просечната вредност на точно повторени ритми варира во интервалот  $11.6 \pm 4.1$ ,  $\pm 95.0\%$  Конфиденс инт. 10.5 - 12.6, минималната вредност изнесува 3.0 ритми, а максималната 19.0 ритми.

Табела бр. 34. Памтење на ритам

Параметер	N	Mean	Confidence -95.00%	Confidence +95.00%	Min.	Max.	Std.dev.
Памтење на ритам	60	19.35	19.02	19.67	16.00	21.00	1.24

Графикон бр. 34.



Податоците за памтење на ритамот дадени се на табела бр. 34 и графикон бр. 34. Просечната вредност на точно повторениот ритам варира во интервалот  $19.4 \pm 1.2$ ,  $\pm 95.0\%$ . Конфиденс инт. 19.0- 19.7. Минималната вредност изнесува 16.0, а максималната вредност 21.0 ритам.

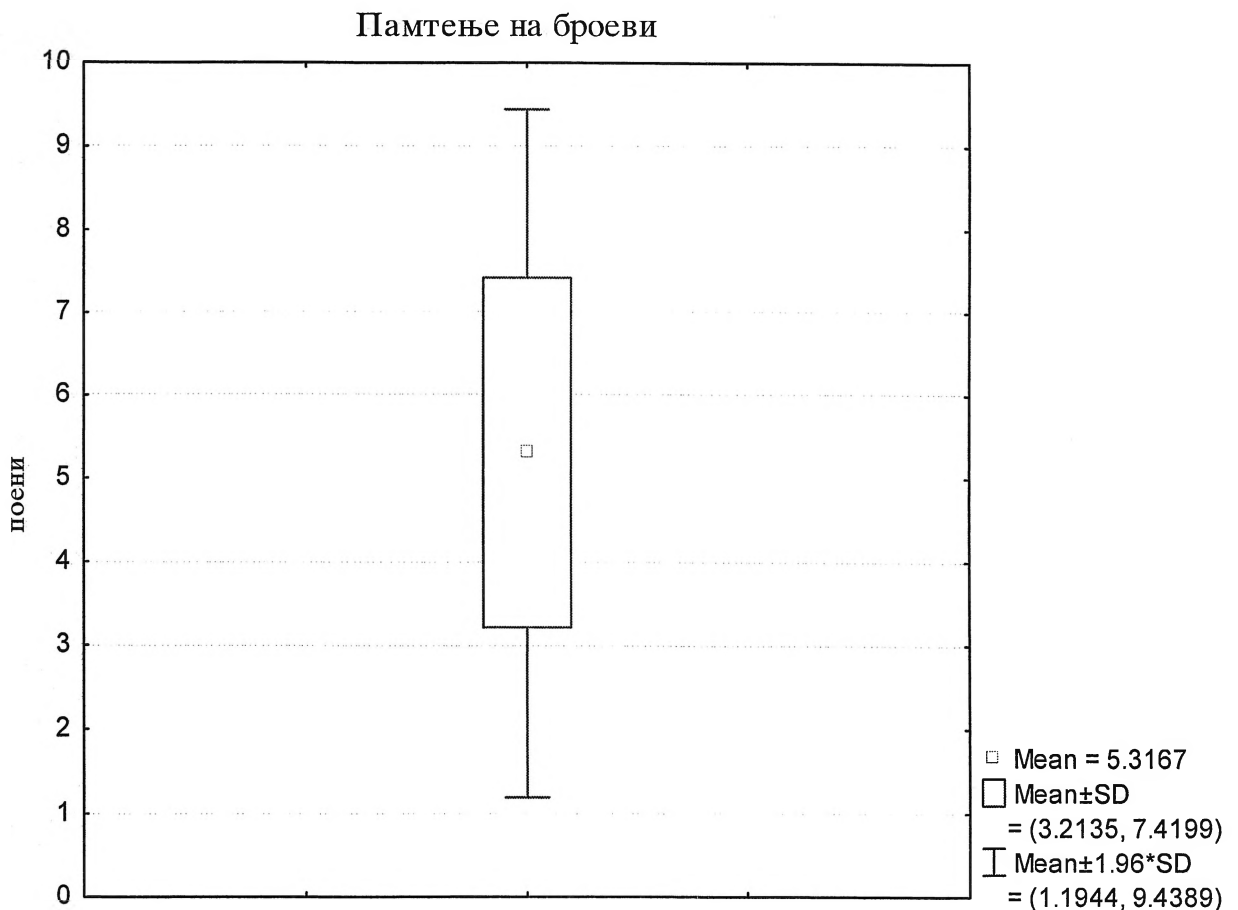
ПАМТЕЊЕ НА РИТАМОТ. Децата со потешкотии во читањето и пишувањето се изразито полоши во памтењето на ритамот и памтењето на броеви. Перцепцијата на ритамот е доста значајна способност во сите сфери на делување, а посебно значење има во комуникацијата, па така и во пишувањето и читањето. Ритамот се одвива во времето, па велеме дека припаѓа на временската организација која ја перцепираме врз основа на траењето на тонот, временскиот интервал и интензитетот. За перцепција на ритамот потребни се различни способности, но како најважни можеме да ги издвоиме следните: ритмичкиот импулс за акција, когнитивната способност и моторната способност. Кога лицето ќе ја одреди, препознае и сфати одредената ритмичка конфигурација, следува моторната реализација на препознаените ритмички склопови, која пак претпоставува прецизност во изведувањето на зададените движења. Пишувањето зборови исто така е процес кој се одвива во времето, и е зависно од законите на ритмичност.

Податоците за памтење на ритамот кај експерименталната група укажуваат дека просечната вредност изнесува 11.55, со минимална вредност од 3.00 и максимална вредност од 19.00 бодови. Додека кај контролната група, просечно постигнатата вредност изнесува 19.40, со минимален резултат од 18.00 и максимален резултат од 20.00 бодови. И овде, способноста за повторување на ритамот, за  $U= 99.0$  и  $p < 0.001$  е значително поголема, кај учениците од контролната група во однос на експерименталната, што укажува на статистички значајна разлика.

Табела бр. 35. Памтење на броеви

Параметер	N	Mean	Confidence -95.00%	Confidence +95.00%	Min.	Max.	Std.dev.
Памтење на броеви	60	5.31	4.77	5.85	1.00	10.00	2.10

Графикон бр. 35.

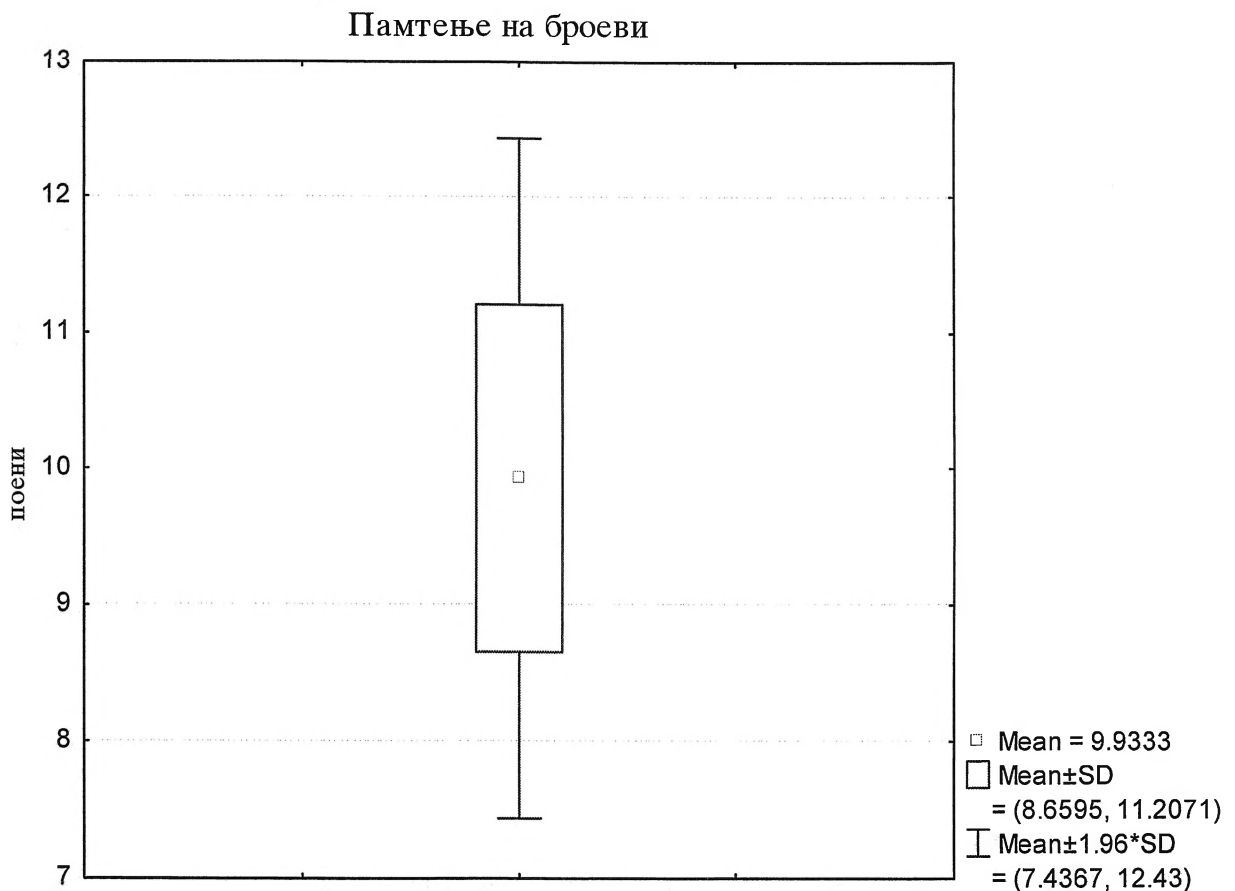


Резултатите кои се однесуваат на памтењето на броеви или краткорочното памтење, прикажани се на табела бр. 35. и графикон бр. 35. Просечниот број на запамтени броеви во бројниот низ варира во интервалот  $5.3 \pm 2.1$ ,  $\pm 95.0\%$  Конфиденс инт. 4.8 - 5.9, минималната вредност изнесува 1.0 број, а максималната 10.0 броја.

Табела бр. 36. Памтење на броеви

Параметер	N	Mean	Confidence -95.00%	Confidence +95.00%	Min.	Max.	Std.dev.
Памтење на броеви	60	9.93	9.60	10.26	7.00	12.00	1.27

Графикон бр. 36.



Резултатите кои се однесуваат на краткорочното памтење т.е. на памтењето на броеви кај контролната група се прикажани на табела бр. 36 и графикон бр. 36. Просечниот број на запамтени броеви варира во интервалот  $9.9 \pm 1.3$ ,  $\pm 95.0\%$ . Конфиденс инт. 9.6- 10.3. Минималната вредност изнесува 7.0 броеви, а максималната 12.0 броеви.

ПАМТЕЊЕ НА БРОЕВИ. Резултатите кои се однесуваат на памтењето на броеви ( или еден од најчестите начини за испитување на работната меморија) укажуваат дека просечниот број на податоци варира од 5.31, со минимална вредност од 1.00 и максимална вредност од 10.00 податоци кај експерименталната група, и просечна вредност од 19.35, со минимален резултат од 16.00 и максимален резултат од 21.00 за контролната група. Овие резултати укажуваат за  $U = 119.0$  и  $p < 0.001$  значајна разлика меѓу испитаните групи, односно дека децата од експерименталната група постигнуваат полоши резултати.

Табела бр. 57.4. Анализирани параметри

Параметар	Rank Sum Група 1	Rank Sum Група 2	U	p-наод	p	Sig. / N.Sig.
Слушна дискриминација	2306.0	4954.0	476.0	0.000000	p<0.001	Sig.
Памтење на ритам	1929.0	5331.0	99.0	0.000000	p<0.001	Sig.
Памтење на броеви	1949.0	5311.0	119.0	0.000000	p<0.001	Sig.

Од табела бр. 57.4 може да се види дека способноста за прецизно слушно разликување на сличните зборови за  $U = 476.0$  и  $p < 0.001$  е значително поголема кај испитаниците од контролната група.

Од истата табела може да се види дека и во памтењето на ритамот, за  $U = 99.0$  и  $p < 0.001$ , испитаниците од контролната група постигнуваат подобри резултати.

И во однос на памтењето на броеви, за  $U = 119.0$  и  $p < 0.001$  испитаниците од контролната група постигнуваат подобри резултати.

Ова ни покажува дека во сите три анализирани параметри на аудитивното функционирање, постои статистички значајна разлика меѓу испитуваните групи.

Табела бр. 58.2. Утврдена поврзаност/асоцијација помеѓу одредени анализирани параметри

Параметар	$\chi^2$	p-наод	p	Sig.
Слушна дискриминација / видна дискриминација	121.14	0.01	p<0.05	Sig.
Памтење на броеви / видно памтење	119.39	0.0004	p<0.001	Sig.
Памтење на броеви / слушна анализа	219.92	0.000000	p<0.001	Sig.
Памтење на броеви / слушна синтеза	194.05	0.0007	p<0.001	Sig.
Памтење на броеви / латерализираност	20.28	0.02	p<0.05	Sig.

Од табела бр. 58.2 може да се види дека помеѓу способноста за прецизно слушно разликување на меѓусебно сличните зборови и видната дискриминација, за  $X^2= 121.1$  и  $p< 0.05$  постои поврзаност.

Помеѓу памтењето на броеви и видното памтење за  $X^2= 119.4$  и  $p< 0.001$  исто така постои поврзаност.

Помеѓу памтењето на броеви и слушната анализа за  $X^2= 219.9$  и  $p< 0.001$  исто така постои асоцијација.

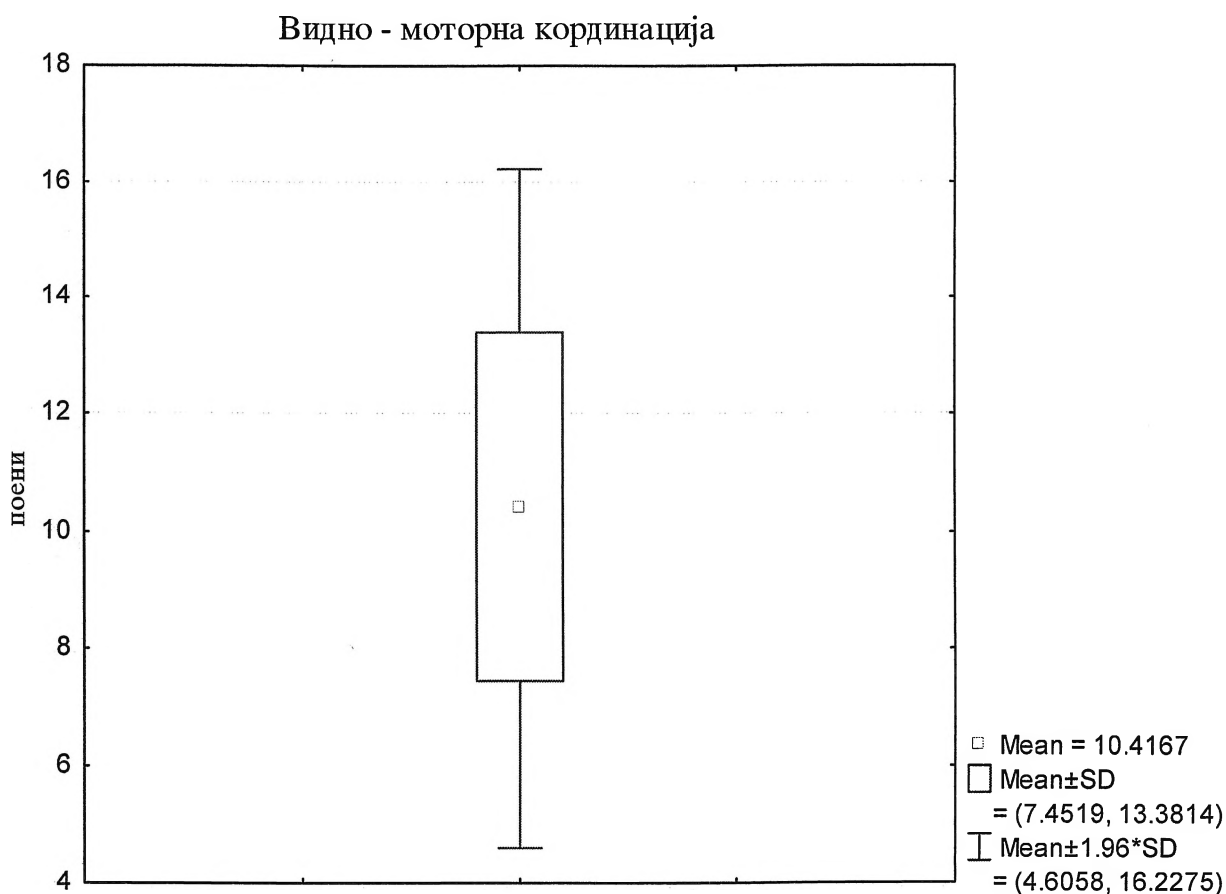
Помеѓу памтењето на броеви и слушната синтеза за  $Y= 194.1$  и  $p< 0.001$  утврдено е постоење на асоцијација.

Од табела 58.2 за  $X^2= 20.3$  и  $p< 0.05$  може да се види дека постои поврзаност помеѓу памтењето на броеви и латерализираноста кај испитаниците.

Табела бр. 37. Видно - моторна координација

Параметер	N	Mean	Confidence -95.00%	Confidence +95.00%	Min.	Max.	Std.dev.
Видно-моторна координација	60	10.41	9.65	11.18	3.00	19.00	2.96

Графикон бр. 37.

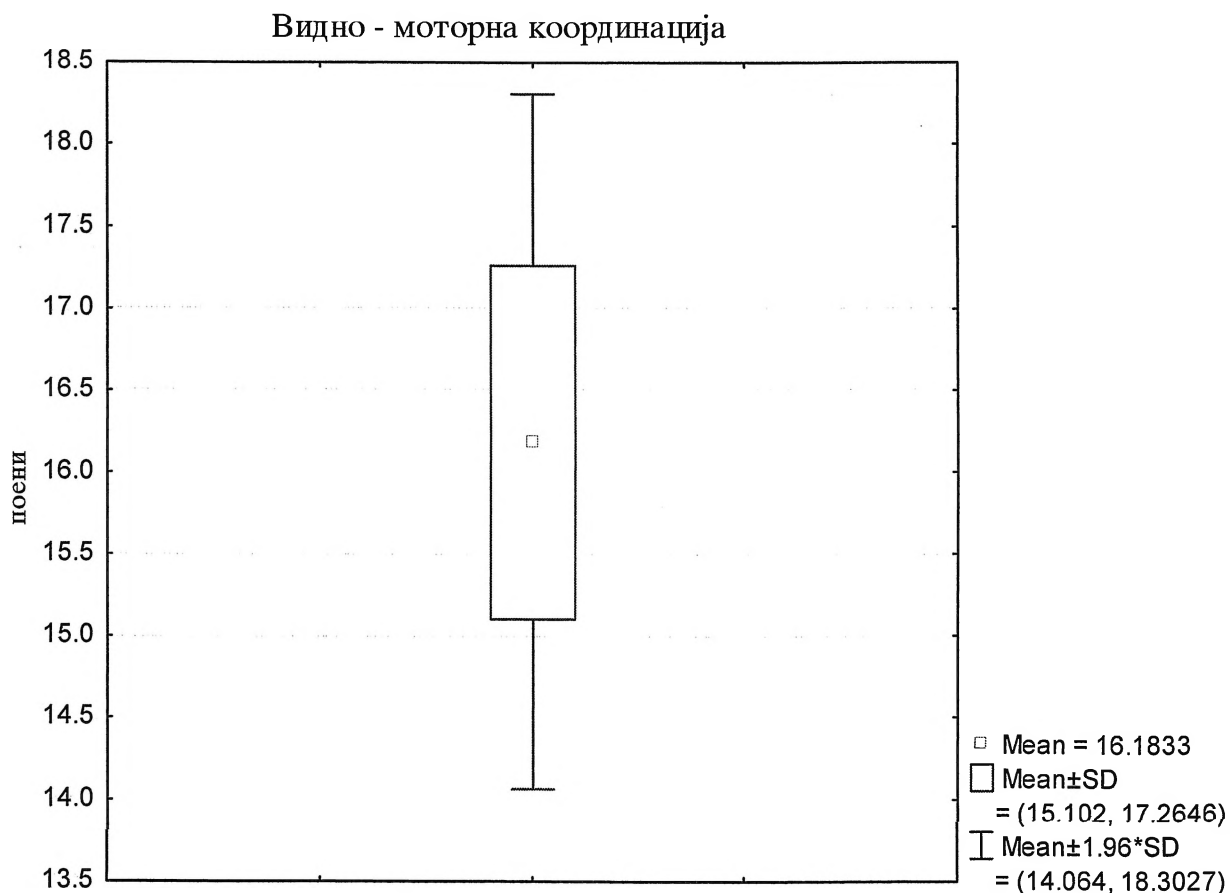


Во однос на видно-моторната координација кај децата од експерименталната група, вредностите варираат во интервалот  $10.4 \pm 2.9$  поени,  $\pm 95.0\%$  Конфиденс инт. 9.7 - 11.2, минималната вредност изнесува 3.0 поени, а максималната 19.0 поени (табела бр. 37. и графикон бр. 37.).

Табела бр. 38. Видно - моторна координација

Параметер	N	Mean	Confidence -95.00%	Confidence +95.00%	Min.	Max.	Std.dev.
Видно-моторна координација	60	16.18	15.90	16.46	14.00	18.00	1.08

Графикон бр. 38.



На табела бр. 38 и графикон бр. 38 претставена е видно- моторната координација кај испитаниците од контролната група. Вредностите варираат во интервалот  $16.2 \pm 1.1$  поени,  $\pm 95.0\%$ . Конфиденс инт. 15.9- 16.5. Минималната вредност изнесува 14.0 поени, а максималната 18.0 поени.

## ВИЗУЕЛНО ФУНКЦИОНИРАЊЕ.

Визуелното функционирање е мерено преку следните квалитети: видно-моторната координација и можноста за следење, видната дискриминација и видното памтење.

Во литературата, често наидуваме на резултати кои укажуваат на причинска врска меѓу пореметувањата во визуелниот простор и пореметувањата во читањето и пишувањето ( Boder, 1973; Simpson, 1979, Spache; McIlroy & Verg, 1981, според Farago, 1996, 138). Тие податоци, не наведоа кон испитувањето на релациите помеѓу визуелниот простор и читањето и пишувањето кај нашите испитаници.

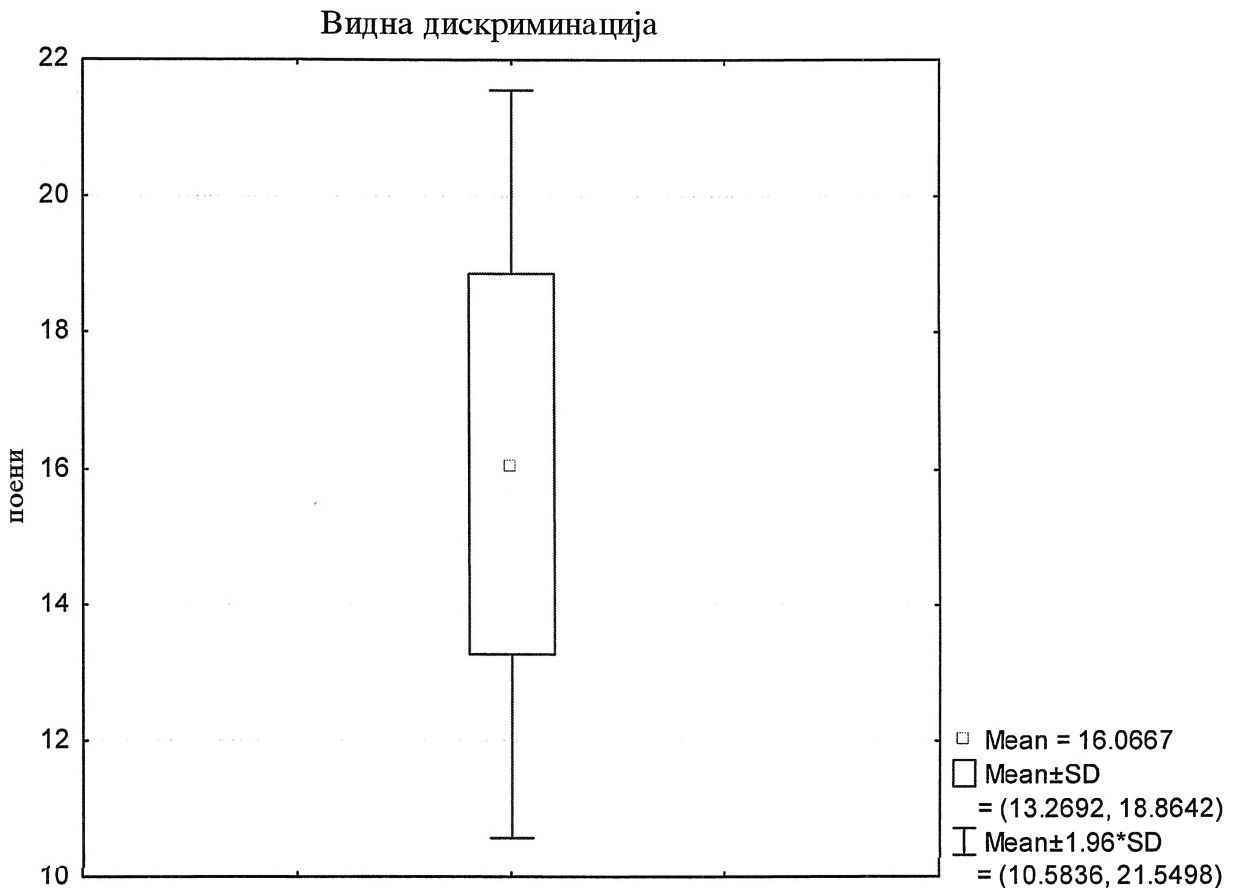
Иако перцепцијата зависи од интактноста на сетилните органи, таа подеднакво зависи и од структурите на нервниот систем во интерпретацијата на дразбите, од созревањето и претходното искуство ( Tansley, 1985, според Farago, 1996, 139). Со стимулирањето на видното перцептивно подрачје доаѓа до израз вештината на визуелното разликување, визуелното памтење на обликот, следот и ритмот во видната перцепција, што понатаму пак го ангажира краткорочното и долгорочното памтење, и конечно визуелно спацијалната способност, визуо-моторната координација, а со цел извршување на поставените задачи.

**ВИДНО МОТОРНА КООРДИНАЦИЈА.** Вредностите на видно- моторната координација кај децата од експерименталната група варираат од 3.00 минимална вредност до 19.00 максимална вредност, со просечен број податоци од 10.41. Во експерименталната група вредностите варираат од минимум 7.00 до максимум 12.00 со просечна вредност од 9.93, што укажува дека видно- моторната координација кај децата од контролната група за  $U = 148.5$  и  $p < 0.001$  е значително подобра во однос на експерименталната група.

Табела бр. 39. Видна дискриминација

Параметер	N	Mean	Confidence -95.00%	Confidence +95.00%	Min.	Max.	Std.dev.
Видна дискриминација	60	16.06	15.34	16.78	9.00	20.00	2.79

Графикон бр. 39.

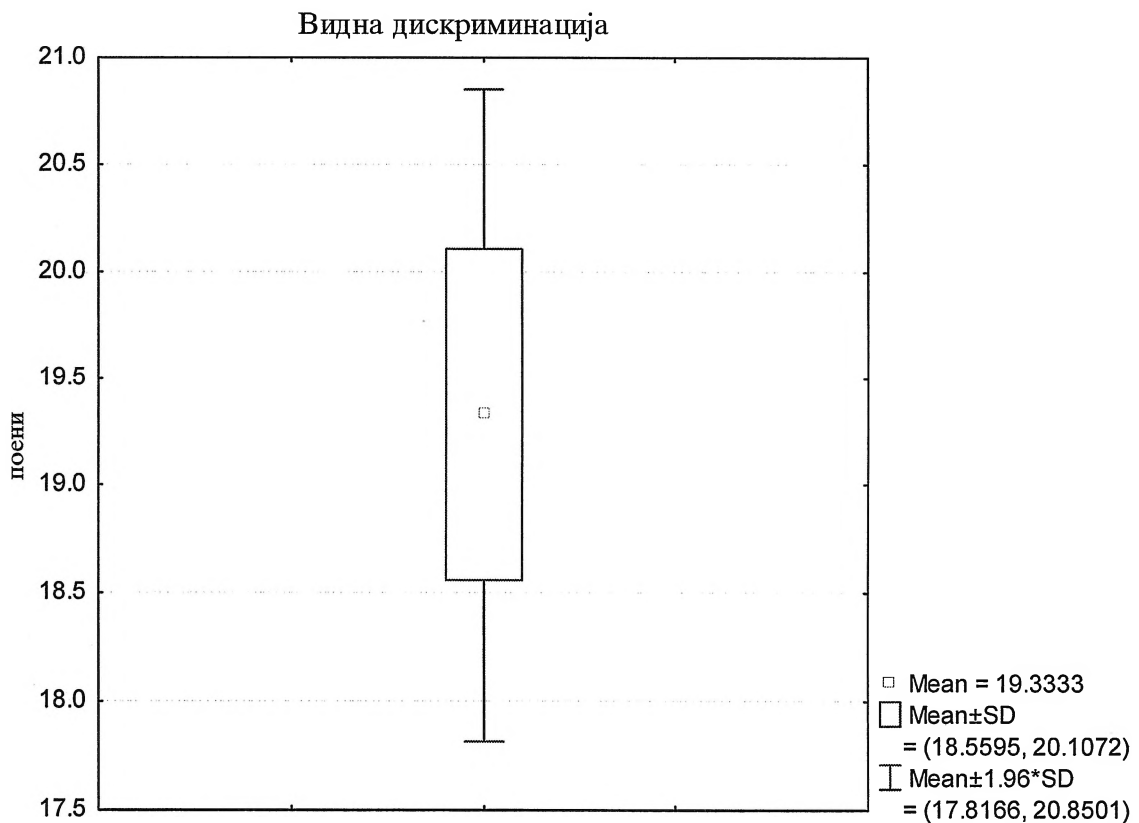


Кога е во прашање видната дискриминација кај децата од експерименталната група, вредностите варираат во интервалот  $16.1 \pm 2.8$  поени,  $\pm 95.0\%$  Конфиденс инт. 15.3 - 16.8, минималната вредност изнесува 9.0 поени, а максималната 20.0 поени (табела бр. 39. и графикон бр. 39.).

Табела бр. 40. Видна дискриминација

Параметер	N	Mean	Confidence -95.00%	Confidence +95.00%	Min.	Max.	Std.dev.
Видна дискриминација	60	19.33	19.13	19.53	17.00	20.00	0.77

Графикон бр. 40.



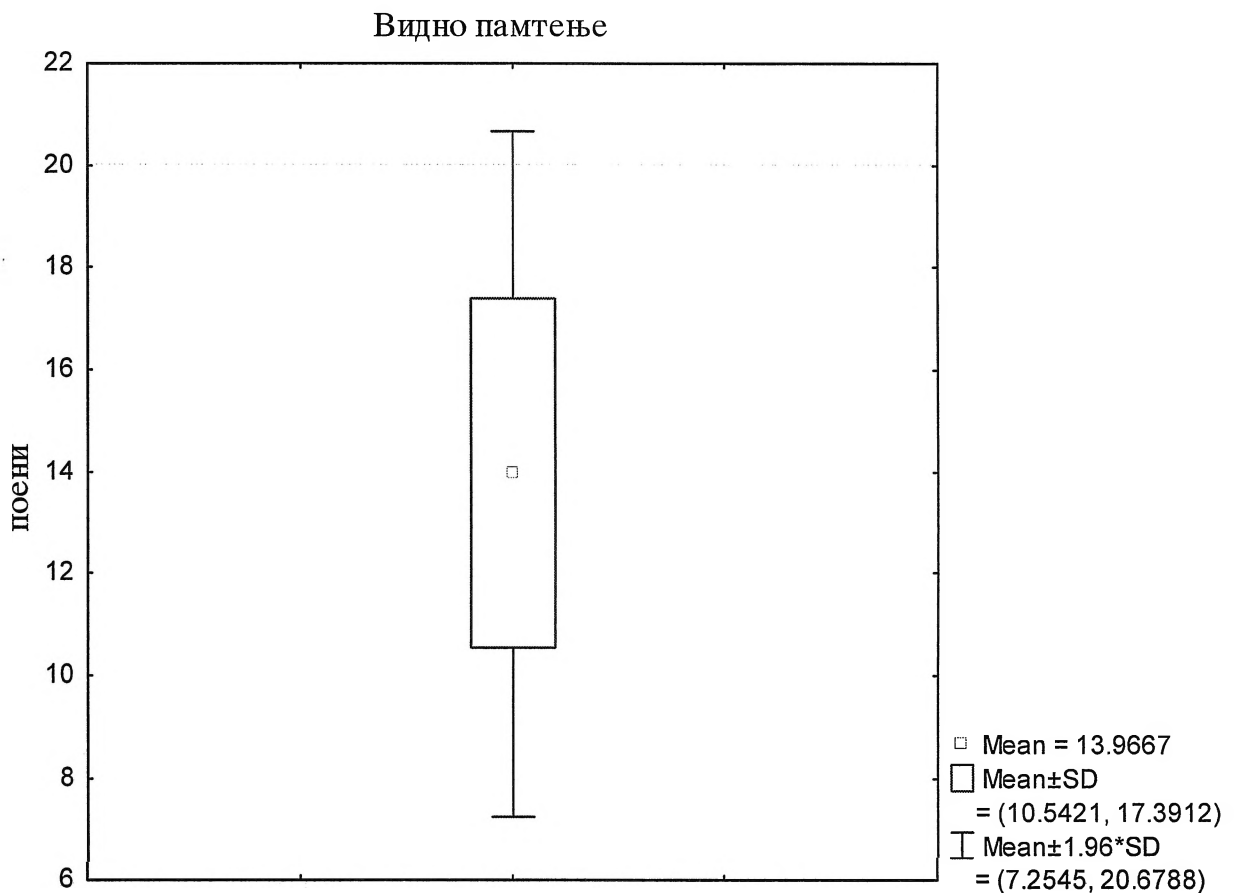
Видната дискриминација кај испитаниците од контролната група претставена е на табела бр. 40 и графикон бр. 40. Вредностите варираат во интервалот од 19.3 +\_ 0.8 поени, +\_ 95.0%. Конфиденс инт. 19.1- 19.5. Минималната вредност изнесува 17.0 поени, а максималната 20.0 поени.

**ВИДНА ДИСКРИМИНАЦИЈА.** Кај видната дискриминација вредностите варираат во просек од 16.06 кај експерименталната група, со минимална вредност од 9.00 и максимална вредност од 20.00. Додека кај контролната група, просечната вредност изнесува 16.18, со минимален резултат од 17.00 и максимален резултат од 20.00. За  $U = 380.0$  и  $p < 0.001$  видната дискриминација е значително поголема кај испитаниците од контролната група, што укажува на статистичка значајност.

Табела бр. 41. Видно памтење

Параметер	N	Mean	Confidence -95.00%	Confidence +95.00%	Min.	Max.	Std.dev.
Видно памтење	60	13.96	13.08	14.85	4.00	20.00	3.42

Графикон бр. 41.

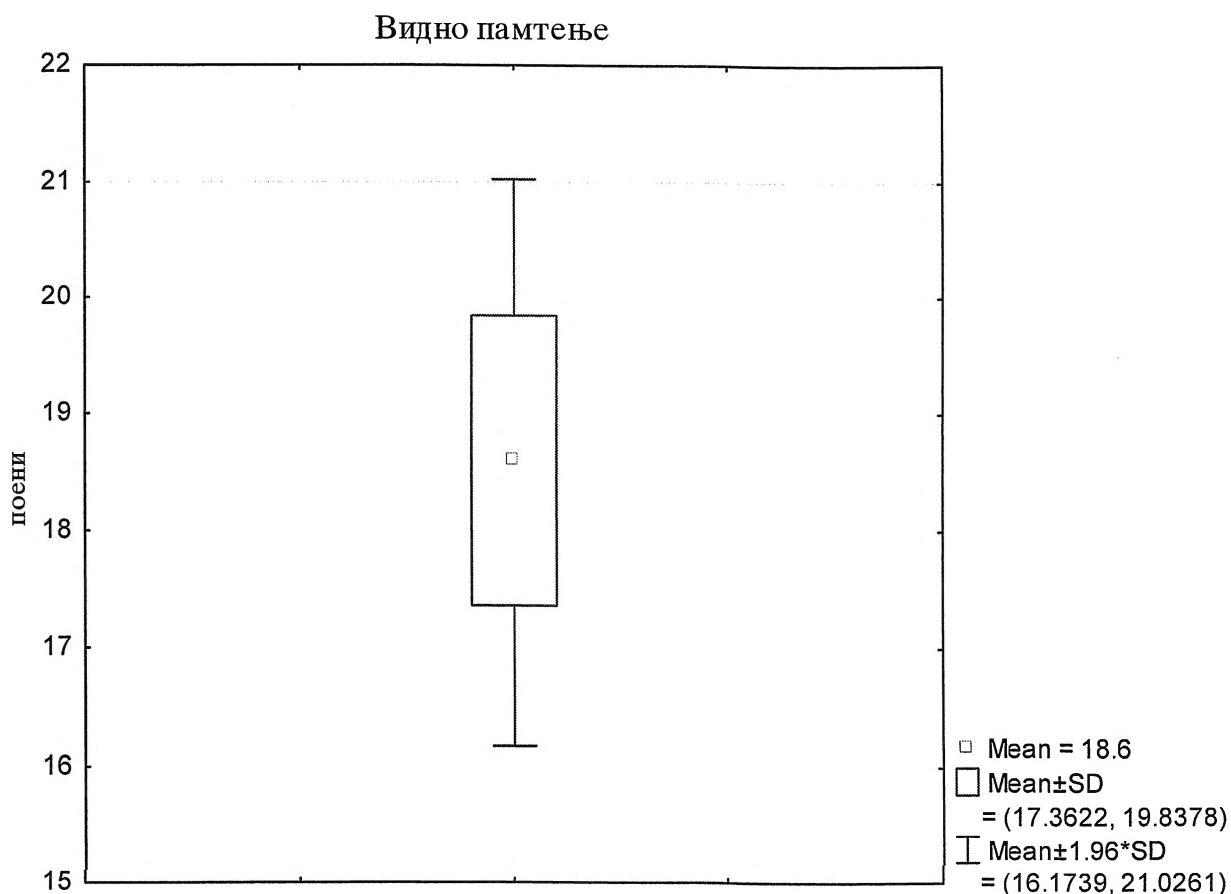


Податоците кои се однесуваат за видното памтење кај децата од експерименталната група прикажани се на табела бр. 41. и графикон бр. 41. Вредностите варираат во интервалот  $13.9 \pm 3.4$  поени,  $\pm 95.0\%$  Конфиденс инт. 13.1 - 14.9, минималната вредност изнесува 4.0 поени, а максималната 20.0 поени.

Табела бр. 42. Видно памтење

Параметер	N	Mean	Confidence -95.00%	Confidence +95.00%	Min.	Max.	Std.dev.
Видно памтење	60	18.60	18.28	18.91	16.00	20.00	1.23

Графикон бр. 42.



На табела бр. 42. и графикон бр. 42. претставени се податоците кои се однесуваат на видното памтење кај испитаниците од контролната група. Вредностите варираат во интервалот  $18.6 \pm 1.2$  поени,  $\pm 95.0\%$ . Конфиденс инт. 18.3- 18.9. Минималната вредност изнесува 16.0 поени, а максималната 20.0 поени.

**ВИДНО ПАМТЕЊЕ.** Податоците кои се однесуваат на видното памтење варираат во интервалот од минимум 4.00 до максимум 20.00, со просечна вредност од 13.96 кај експерименталната група. Кај контролната група резултатите варираат од минимум 16.00 до максимум 20.00 со просечна вредност од 18.60 што укажува дека видното памтење кај контролната група за  $U = 343.5$  и  $p < 0.001$  е значително поголемо, во однос на контролната група.

Во истражувањето на релациите меѓу просторот на читањето и пишувањето и визуелните процеси постојат доста интересни студии, кои во зависност од методот на истражување донесуваат и различни заклучоци. Многу е интересен пристапот на истражување на т.н. визуелни процеси на почетното ниво и т.н. подоцнежни визуелни процеси. Првото ниво на визуелните процеси, вклучува две главни парадигми: темпорална интеграција и позадинско прикривање. Смеслата на нивното мерење е во откривањето, колку брзо можат децата да ја забележат и издвојат информацијата дадена преку визуелната стимулација. Тоа се објективни мерења, во кои се користи тахитоскоп, осцилоскоп и посебна компјутерска технологија. Резултатите покажале дека тие првостепени процеси, се еден од причинителите на тешкотиите во читањето и пишувањето. Willows i Kruk ( 1993, според Фараго, 1996, 140) велат дека тие процеси имаат директна улога во перцепцијата, дискриминацијата и анализата на визуелните обележја на буквите и зборовите, но исто така, тие може да бидат одраз и на некои други процеси како што се брзината на процесирање ( Di Lollo и сор. 1983, според Фараго, 1996, 140) или процесот на внимание. За да се присети на буквата или групата букви кои го карактеризираат ортографскиот примерок и зборот, за да ги препознае за читање и за да ги повика повторно во актот на пишување, детето мора да биде во состојба да го задржи нивниот запис во меморијата и лесно да пристапи кон така припремените податоци. Откако визуелната информација го поминала патот од воочување кон краткорочната меморија, информацијата, мора понатаму да биде процесирана во долгорочната меморија, за да може да биде сочувана за понатамошното препознавање и повикување (Rayner& Pollatsek, 1989, 125). Истражувањата на подоцнежното ниво на визуелните процеси на вниманието, се насочуваат кон истражувањето на разликите во визуелната меморија.

И Willows со соработниците ( 1993, 87) нашле разлика помеѓу децата со тешкотии во читањето и пишувањето, и децата без тешкотии во поглед на потсетувањето на визуо- спацијалната информација. Влијанието на визуелниот фактор во пишувањето е поголем на помлада возраст. Во помладата возраст, можноста за заостанување во визуелната меморија се уште е присутна. Помладите испитаници имаат потешкотии во потсетувањето на визуелната информација, при различните типови задачи. Тие потешкотии се можеби одраз на разликите во раните перцептуални процеси, бидејќи многу студии нашле разлики во визуелната меморија која ја вклучува и кратката визуелна презентација. Испитувајќи ја поврзаноста помеѓу визуомоторните вештини и способности во пишаниот јазик, Robinson & Schwartz ( 1973, според Vellutino и соработниците 1991, 442 ) нашле релации меѓу тие два простори и заклучиле дека заостанувањето во визуелната перцепција и визуомоторниот развој, може да влијае на тешкотиите во читањето и пишувањето.

Табела бр. 57.5. Анализирани параметри

Параметар	Rank Sum Група 1	Rank Sum Група 2	U	р-наод	р	Sig. / N.Sig.
Видно-моторна координација	1978.5	5281.5	148.5	0.000000	$p < 0.001$	Sig.
Видна дискриминација	2210.0	5050.0	380.0	0.000000	$p < 0.001$	Sig.
Видно памтење	2173.5	5086.5	343.5	0.000000	$p < 0.001$	Sig.

На табела бр. 57.5 претставени се разликите во видното функционирање помеѓу експерименталната и контролната група. Може да се види дека видно-моторната координација за  $U = 148.5$  и  $p < 0.001$  е значително подобра кај контролната група во однос на експерименталната.

И во однос на видната дискриминација за  $U = 380.0$  и  $p < 0.001$  контролната група постигна подобри резултати од експерименталната.

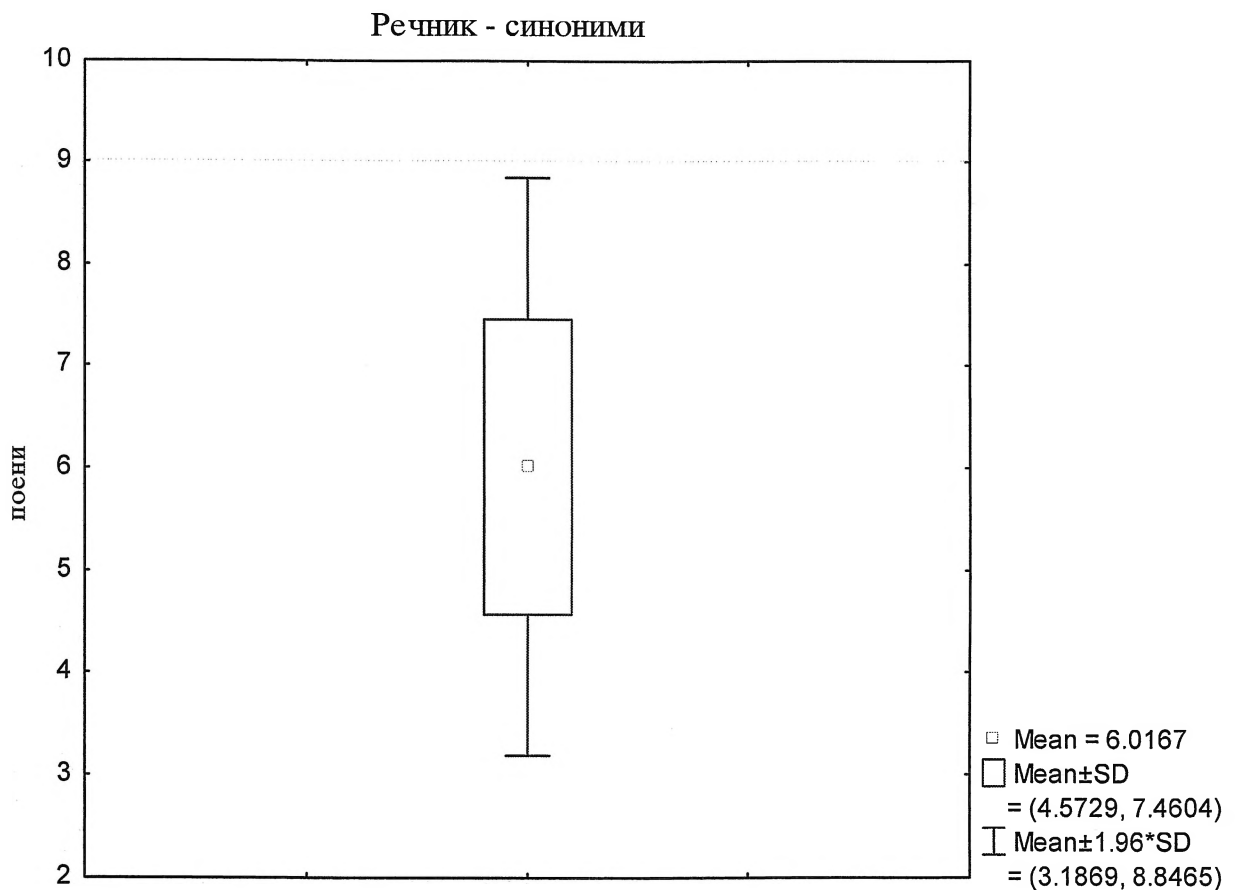
И видното памтење, за  $U = 343.5$  и  $p < 0.001$  е значително подобра кај испитаниците од контролната група.

Ова ни покажува дека, во сите анализирани параметри на аудитивното функционирање постои статистички значајна разлика помеѓу експерименталната и контролната група

Табела бр. 43. Речник - синоними

Параметер	N	Mean	Confidence -95.00%	Confidence +95.00%	Min.	Max.	Std.dev.
Речник- синоними	60	6.01	5.64	6.38	2.00	11.00	1.44

Графикон бр. 43.

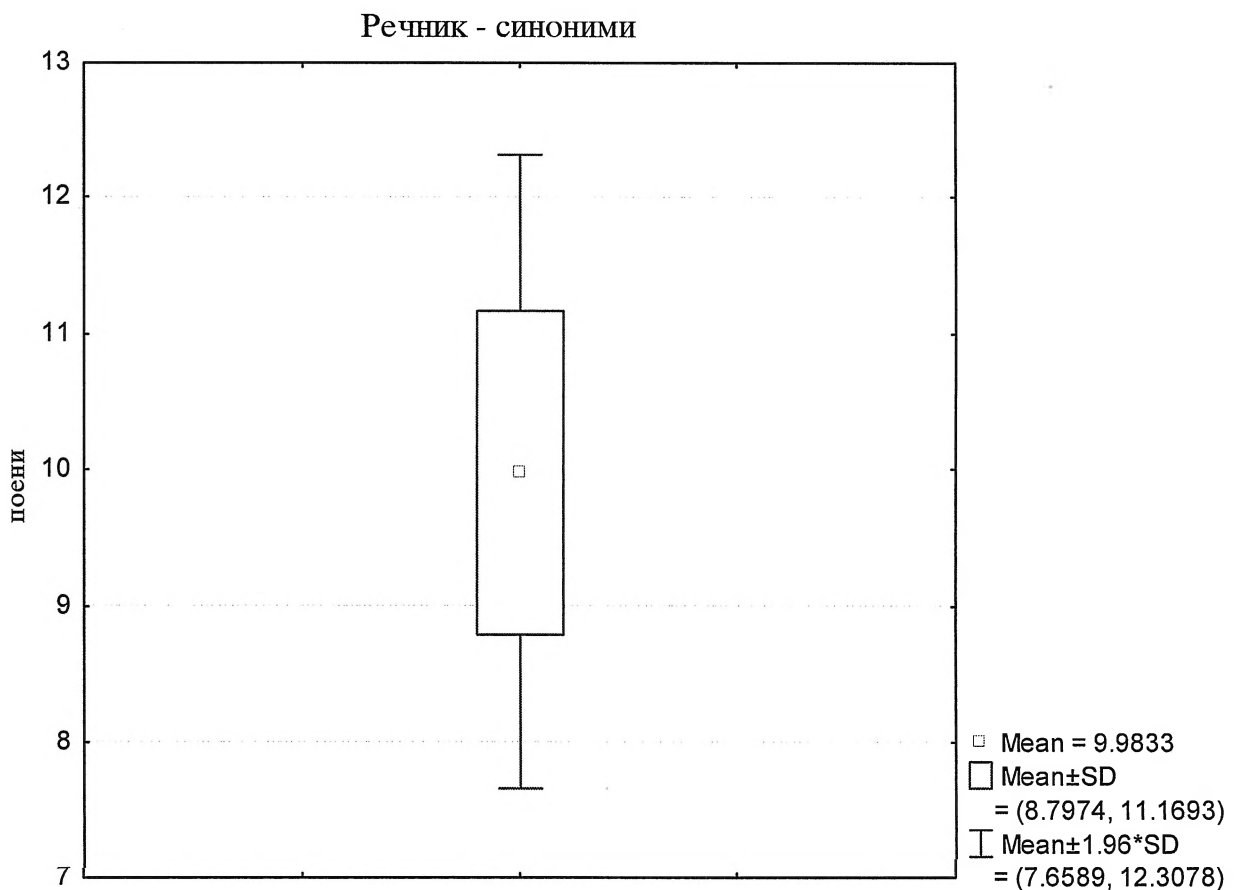


При испитувањето на синонимите кај учениците од експерименталната група, вредностите варираат во интервалот  $6.0 \pm 1.4$  поени,  $\pm 95.0\%$  Конфиденс инт. 5.6 - 6.4, минималната вредност изнесува 2.0 поени, а максималната 11.0 поени (табела бр. 43. и графикон бр. 43.).

Табела бр. 44. Речник - синоними

Параметер	N	Mean	Confidence -95.00%	Confidence +95.00%	Min.	Max.	Std.dev.
Речник- синоними	60	9.98	9.67	10.28	8.00	14.00	1.18

Графикон бр. 44.



На табела бр. 44. и графикон бр. 44. претставени се резултатите од синонимите кај контролната група. Вредностите варираат во интервалот од 9.9 +<sub>-</sub> 1.2 поени, +<sub>-</sub> 95.0%. Конфиденс инт. 9.7- 10.3. Минималната вредност изнесува 8.0 поени, а максималната 14.0 поени.

## ЈАЗИЧНИ СПОСОБНОСТИ

Разработувајќи ја проблематиката на заостанување во читањето и пишувањето, развојните психолози укажуваат дека овие деца, покрај другите потешкотии, ги карактеризираат и јазични недостатоци. Овие деца често се бавни во усвојувањето на говорот, и нивниот јазичен развој често континуирано заостанува зад "нормалниот" како во поглед на разбирањето, така и во експресијата ( Graham, 1986, 67).

Значењето на јазичните способности во раното учење на читањето, некои автори го нагласуваат повеќе од општата интелигенција ( Stanovich и сор. 1984, според Neilman и сор. 1986, 122 ). Постојат одвоени способности, кои се важни предиктори на раното напредување во читањето и пишувањето:

1. способност за вербално разбирање;

2. фонолошка свесност ( способност за гласовна сегментација и познавање на односот буква- глас ) и

3. брзина на декодирање ( брзо препознавање на зборови).

Како резултат на тоа, дислексијата и дисграфијата се почесто се дефинираат како развојни јазични потешкотии ( Chasty, 1986, Kamht & Caats, 1989, Rudel, 1985, според Catts, 1989, 424 ).

И Sawyer, 1992; Bishop & Adams, (1990, 124 ) сметаат дека вештината на читање и јазичните способности се во блиски позитивни релации. Исто така, се претпоставува дека јазичните способности имаат значајна улога и во вештината на пишување, бидејќи напишаниот збор покрај ортографската и графичката компонента, содржат барем три јазични обележја: фонолошко, синтаксичко и семантичко.

И недоволно усвоениот речник, може да има учество во способностите за читање и пишување. Кај непознатите зборови детето често го користи

фонолошкото посредство (Koleks, 1975, според Thomson, 1984, 139) или процедурата "assembled spelling" (Peterson, 1982, според Ellis, 1994, 125) која им помага во расчленувањето на непознатите зборови во фонемски компоненти, а потоа, претворање на тие фонемии во соодветни графемии. Тоа е аналогно на процесот на гласното читање на непознатите зборови или логатоми, само во реверзибилен правец. Таквата процедура, ја вклучува сублексичката структура. Но, кога се работи за "нерегуларни" зборови ( зборови чиј пишан облик е различен од говорниот), тогаш се јавуваат грешки кои се нарекуваат "фонички" или "фонетички" кои може да се избегнат со вклучување на нивото на графемскиот лексикон. Campbell ( 1983, според Ellis, 1994, 94) истражувајќи го читањето на псевдозборовите, укажал на интеракцијата помеѓу лексичките процеси преку нивото на графемскиот аутпут на лексиката и сублексичката процедура, вклучувајќи ја поврзаноста помеѓу фонемското и графемското ниво. Тешкотијата на неусвоениот соодветен вокабулар, ќе се одразува и на времето, бидејќи ваквата постапка ќе зазема поголем ментален капацитет, па детето нема да има можност за памтење на останатите елементи, потребни за опфаќање на целата структура на реченицата. Слична ситуација е и со препишувањето. Иако е најниско ниво на вештината на пишување, препишувањето е многу сложена способност, на која овие јазични компоненти нужно не му се потребни, но сепак препишувањето значајно го олеснуваат. Децата со потешкотии може да имаат големи проблеми во интеркорелациските врски помеѓу тие нивоа.

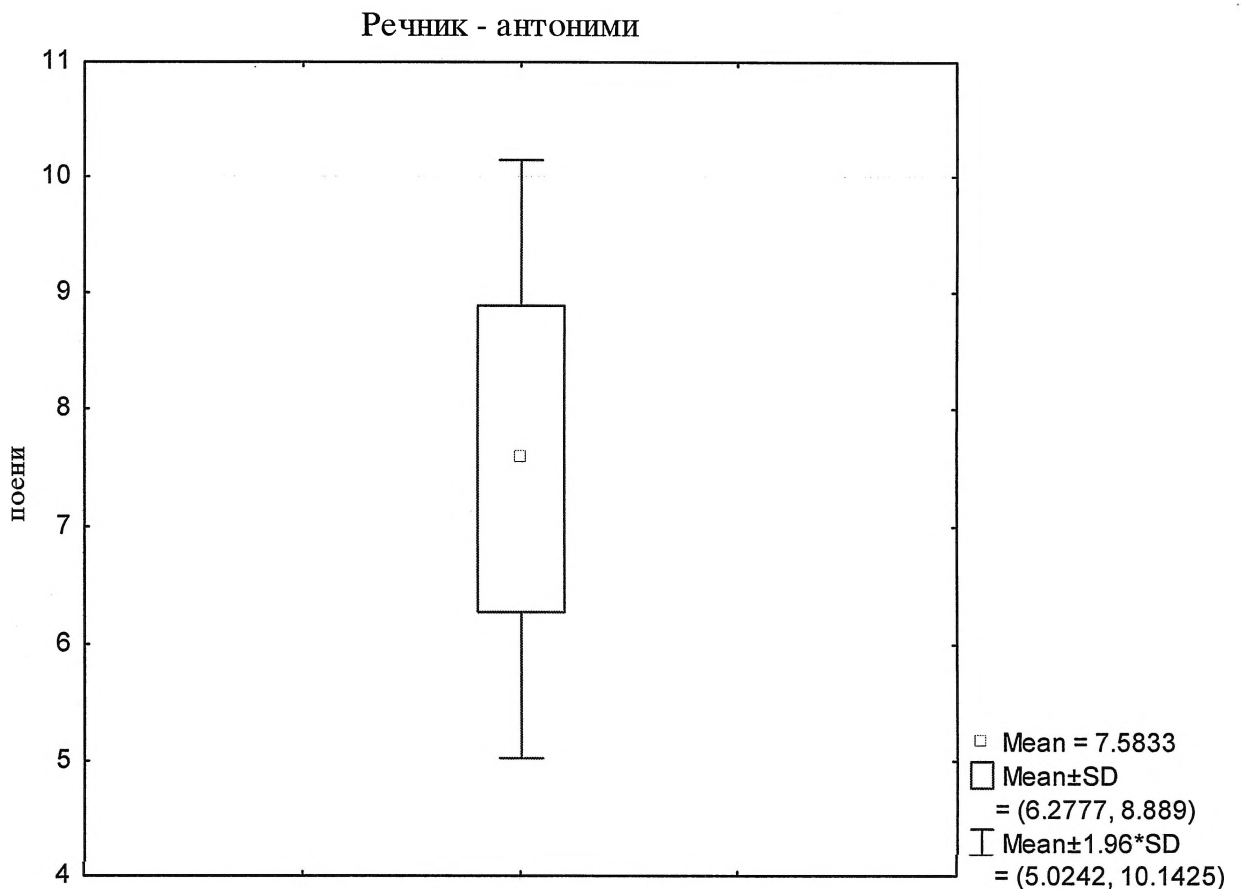
Во нашето истражување, испитувањето на речникот е извршено со помош на листите на синоними и антоними. Добиени се слични резултати со претходно споменатите истражувања.

**СИНОНИМИ.** Кај експерименталната група минималната вредност изнесува 2.00 поени, максималната вредност е 11.00 поени, додека средната вредност изнесува 6.01 поен. Во контролната група минималната вредност изнесува 8.00 поени, максималната 14.00, а средната вредност 9.98 поени, што укажува дека за  $U = 58.0$  и  $p < 0.001$  значително подобри резултати покажаа учениците од контролната група, во однос на нивните врски од експерименталната група.

Табела бр. 45. Речник -антоними

Параметер	N	Mean	Confidence -95.00%	Confidence +95.00%	Min.	Max.	Std.dev.
Речник-антоними	60	7.58	7.24	7.92	5.00	10.00	1.30

Графикон бр. 45.

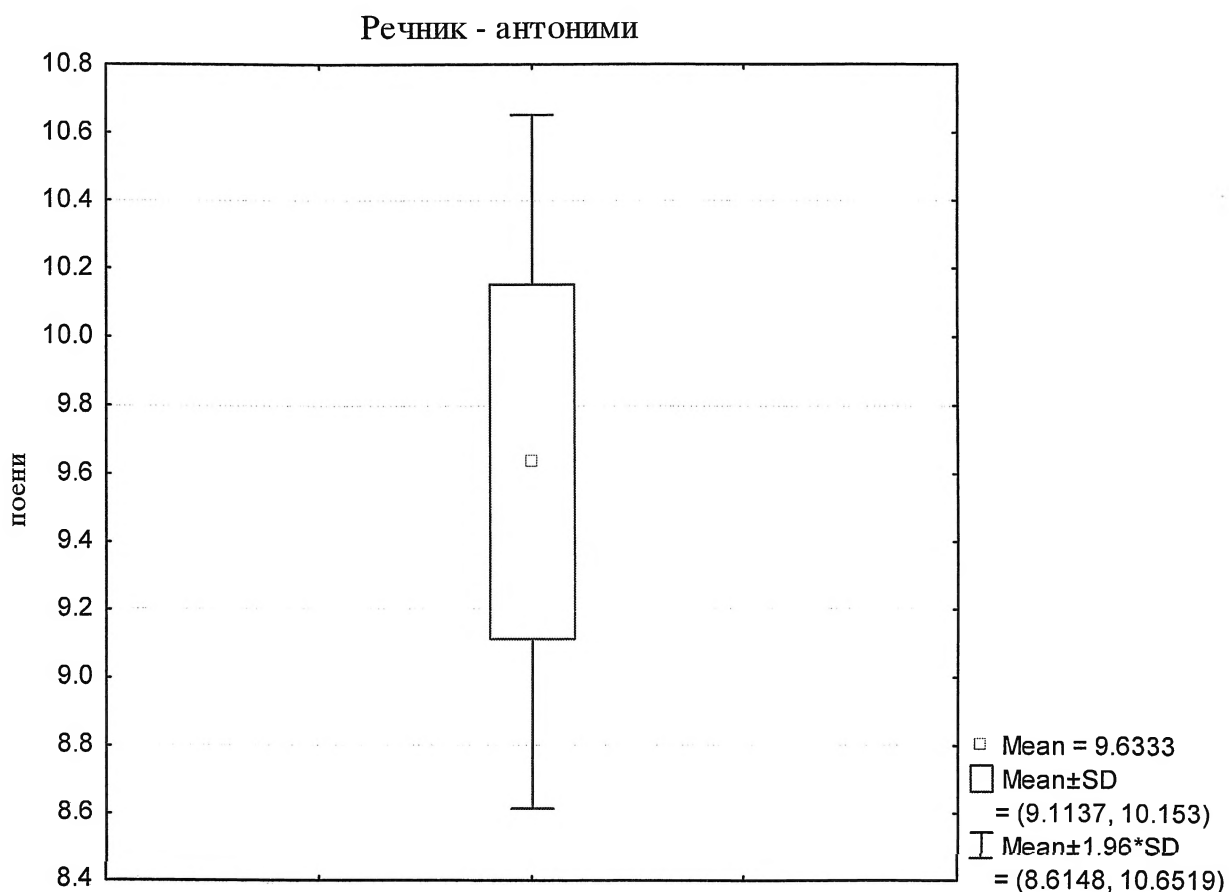


Резултатите од испитувањето за антоними кај учениците од експерименталната група прикажани се на табела бр. 45. и графикон бр. 45. Вредностите варираат во интервалот  $7.6 \pm 1.3$  поени,  $\pm 95.0\%$  Конфиденс инт. 7.2 - 7.9, минималната вредност изнесува 5.0 поени, а максималната 10.0 поени.

Табела бр. 46. Речник -антоними

Параметер	N	Mean	Confidence -95.00%	Confidence +95.00%	Min.	Max.	Std.dev.
Речник- антоними	60	9.63	9.49	9.76	9.00	11.00	0.51

Графикон бр. 46.



На табела бр. 46. и графикон бр. 46. претставени се резултатите од испитувањето на антонимите кај контролната група. Вредностите варираат во интервалот 9.6 +\_ 0.5 поени, +\_ 95.0%. Конфиденс инт. 9.5- 9.8. Минималната вредност изнесува 9.0 поени, а максималната 11.0 поени.

АНТОНИМИ. Испитувајќи ги антонимите, се покажа дека, минималната вредност кај експерименталната група изнесува 5.00, максималната 10.00, со средна вредност од 7.58 поени. Кај контролната група минималната вредност е 8.00 поени, максималната 14.00, со средна вредност од 9.98 поени, што за  $U = 326.5$  и  $p < 0.001$  укажува на значително поголема успешност на испитаниците од контролната група, во однос на експерименталната.

Слични резултати добила и Sawyerova (1992, 93) која своите истражувања ги вршела со деца од периодот во градинка, до трето одделение основно училиште. Утврдила дека децата со тешкотии во читањето и учењето заостануваат во користењето на вокабуларот- речникот.

Степенот на усвоеност на речникот кај децата со потешкотии во читањето и пишувањето е значително понизок во однос на децата без тешкотии, што не упатува на кругот:

#### Сиромашен речник

· ·  
· ·

Проблеми во разбирањето ----- Послабо усвојување на нови  
на прочитаното зборови

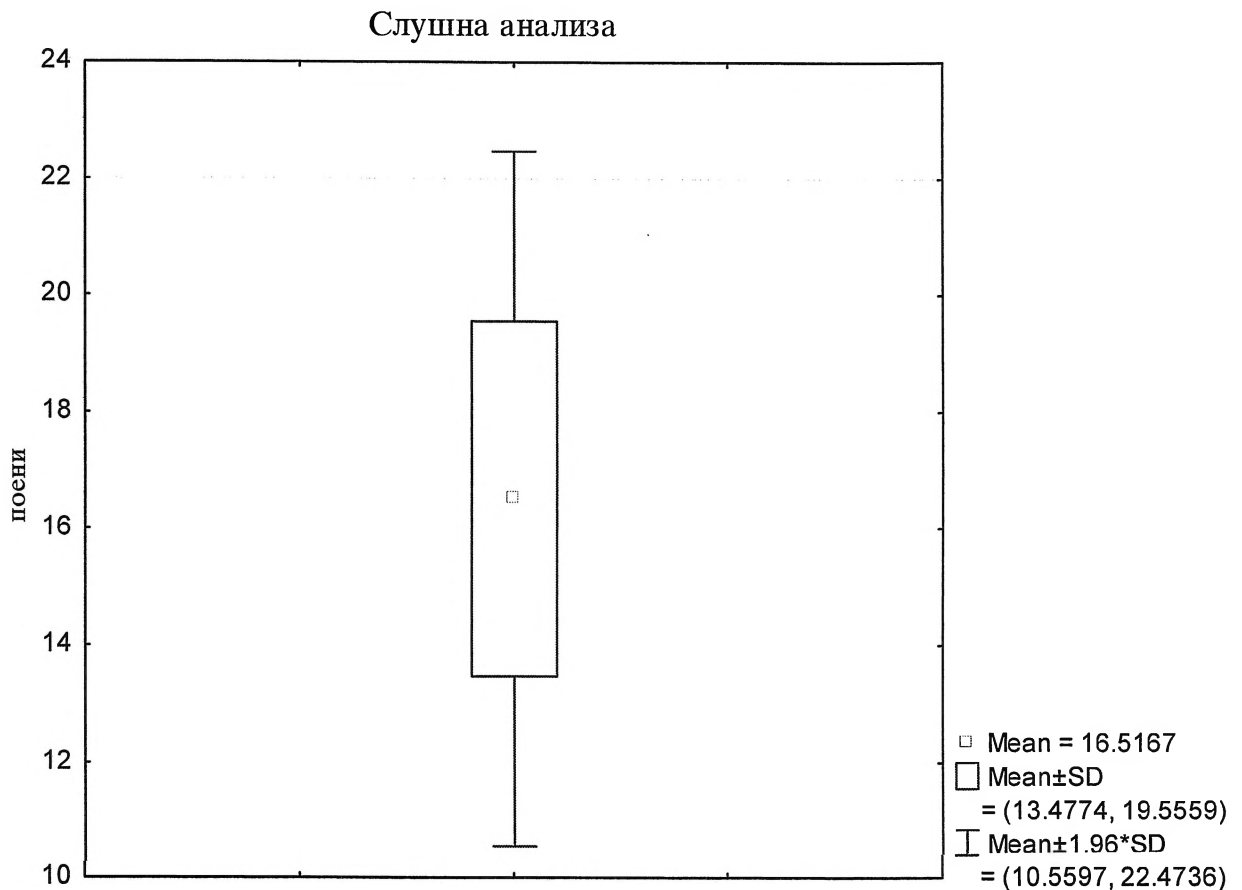
Слабото усвојување на речникот, може да биде врзано и со нагласувањето на потребата од коректно читање ( што често го бараат наставниците и родителите, а предвидено е и со училишната програма). Дислексичните деца обрнуваат внимание на и така лошата техника, насочувајќи се кон читањето без грешки. Притоа, често се користат со фонемското или артикулациското посредство т.е. го преведуваат визуелниот инпут во глас или говорен код ( Smith, 1971, Kolers, 1975, според Thomson, 1984, 83), а таа непотребна стратегија доведува до проблемот на разбирање, односно сфаќање на најважното, и повторно започнува претходно опишаниот круг.

Сметавме дека ќе постои поврзаност помеѓу фонолошките способности и читањето и пишувањето на сите нивоа. На тоа не наведе фактот дека, ортографската репрезентација на зборовите во целина, има фонолошки обележја, што значи дека секој глас во зборот е претставен со буква или секвенци од букви. Тоа е карактеристично за алфабетскиот состав. Во македонскиот јазик, можеме да кажеме дека релацијата графем- фонем стои во однос 1: 1 и обратно. И како резултат на така тесната врска, се претпоставките на многу теоретичари дека читањето и пишувањето се вештини кои зависат од активноста на говорно заснованите фонолошки кодови ( Carlan, 1994, според Farago 126). Фонолошките вештини се посебно значајни во почетното учење на читањето и пишувањето. Детето прво учи да ја декодира буквата во глас, да ги стопи фонемите во збор, или обратно, кога станува збор за диктат, се активираат декодирачките процеси на релацијата глас- буква, односно фонем- графем, а понатаму следува отстапување на графемот во збор. Со други зборови, се активира врската помеѓу фонолошката и лексичката компонента. Сето ова укажува на цврстата релација, помеѓу некои нивоа на пишувањето и фонолошката вештина. Добиените релации во нашето истражување укажуваат на одредени влијанија на варијаблите на слушната анализа и синтеза на процесот на пишување.

Табела бр. 47. Слушна нализа

Параметер	N	Mean	Confidence -95.00%	Confidence +95.00%	Min.	Max.	Std.dev.
Слушна анализа	60	16.51	15.73	17.30	2.00	23.00	3.03

Графикон бр. 47.

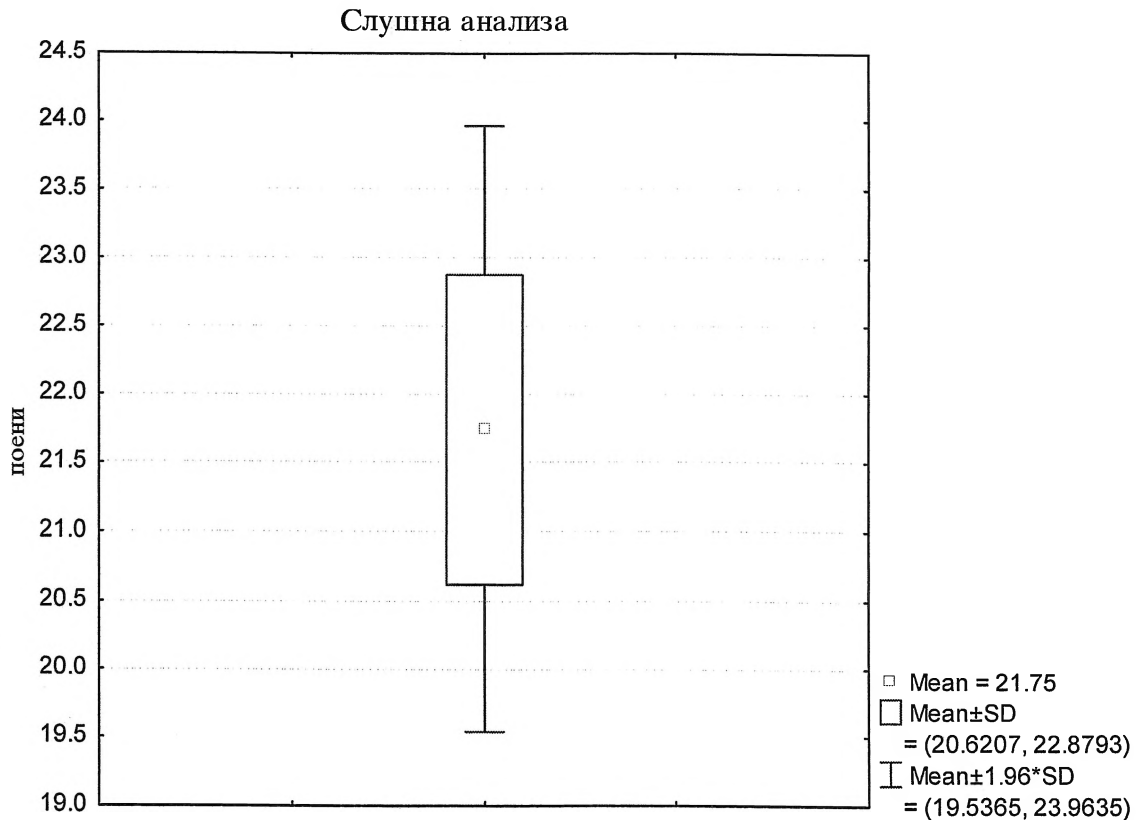


Резултатите кои се однесуваат на слушната анализа кај учениците од експерименталната група, прикажани се на табела бр. 47. и графикон бр. 47. Вредностите варираат во интервалот  $16.5 \pm 3.0$  поени,  $\pm 95.0\%$  Конфиденс инт. 15.7 - 17.3, минималната вредност изнесува 2.0 поени, а максималната 23.0 поени.

Табела бр. 48. Слушна анализа

Параметер	N	Mean	Confidence -95.00%	Confidence +95.00%	Min.	Max.	Std.dev.
Слушна анализа	60	21.75	21.45	22.04	20.00	23.00	1.12

Графикон бр. 48.



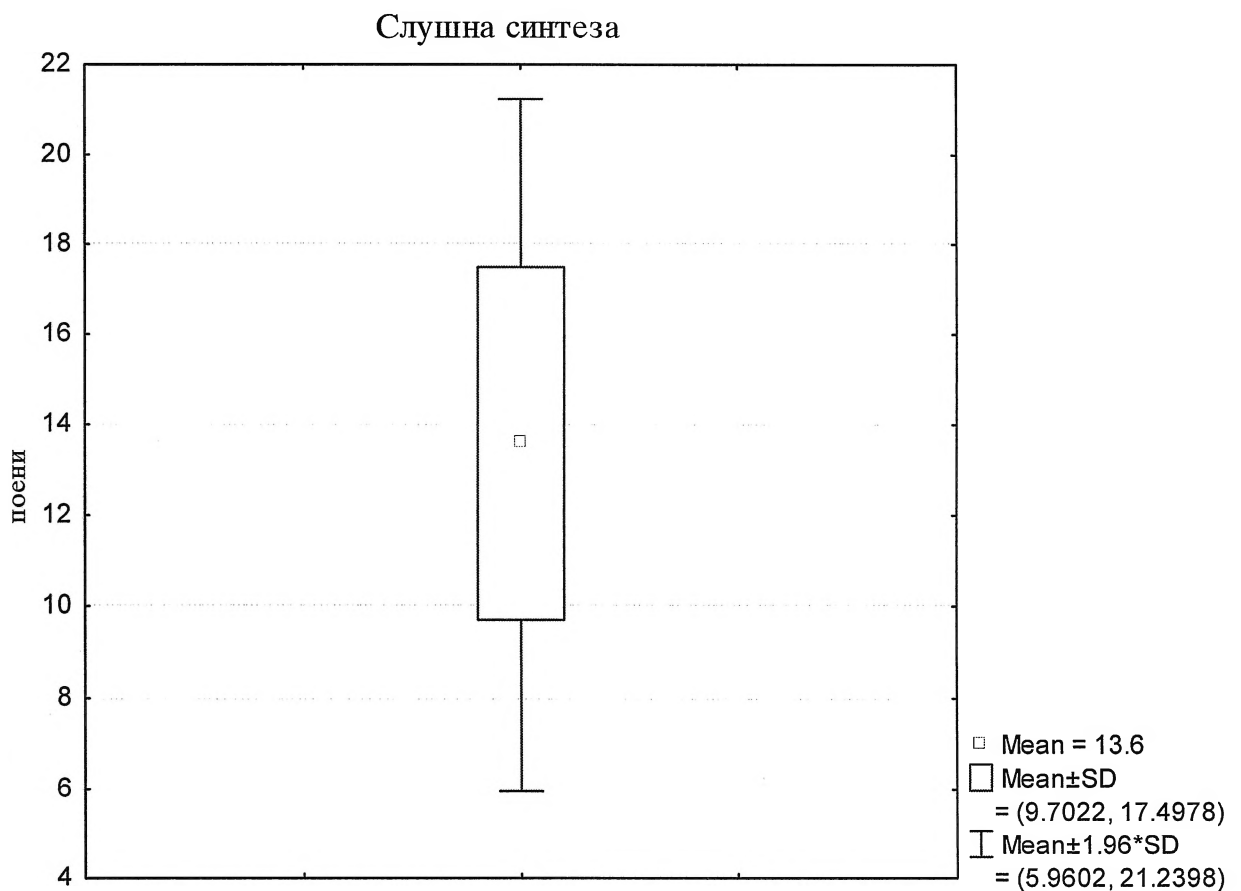
На табелата бр. 48. и графиконот бр. 48. претставена е слушната анализа на испитаниците од контролната група. Вредностите варираат во интервалот 21.8 +\_ 1.1 поени +\_ 95.0%. Конфиденс инт. 21.5- 22.0. Минималната вредност изнесува 20.0 поени, а максималната вредност изнесува 23.0 поени.

ГЛАСОВНА АНАЛИЗА. Во нашето истражување добиени се следните резултати: минималната вредност изнесува 2.00 бодови, максималната 23.00, а средната вредност 16.51 за експерименталната група. Кај контролната група резултатите се следните: минималната вредност изнесува 20.00, максималната 23.00, со средна вредност од 21.75, што ни укажува дека постои статистичка значајност и дека за  $Y = 105.0$  и  $p < 0.001$  испитаниците од контролната група покажуваат подобри резултати во однос на експерименталната група.

Табела бр. 49. Слушна синтеза

Параметер	N	Mean	Confidence -95.00%	Confidence +95.00%	Min.	Max.	Std.dev.
Слушна синтеза	60	13.60	12.59	14.60	2.00	20.00	3.89

Графикон бр. 49.

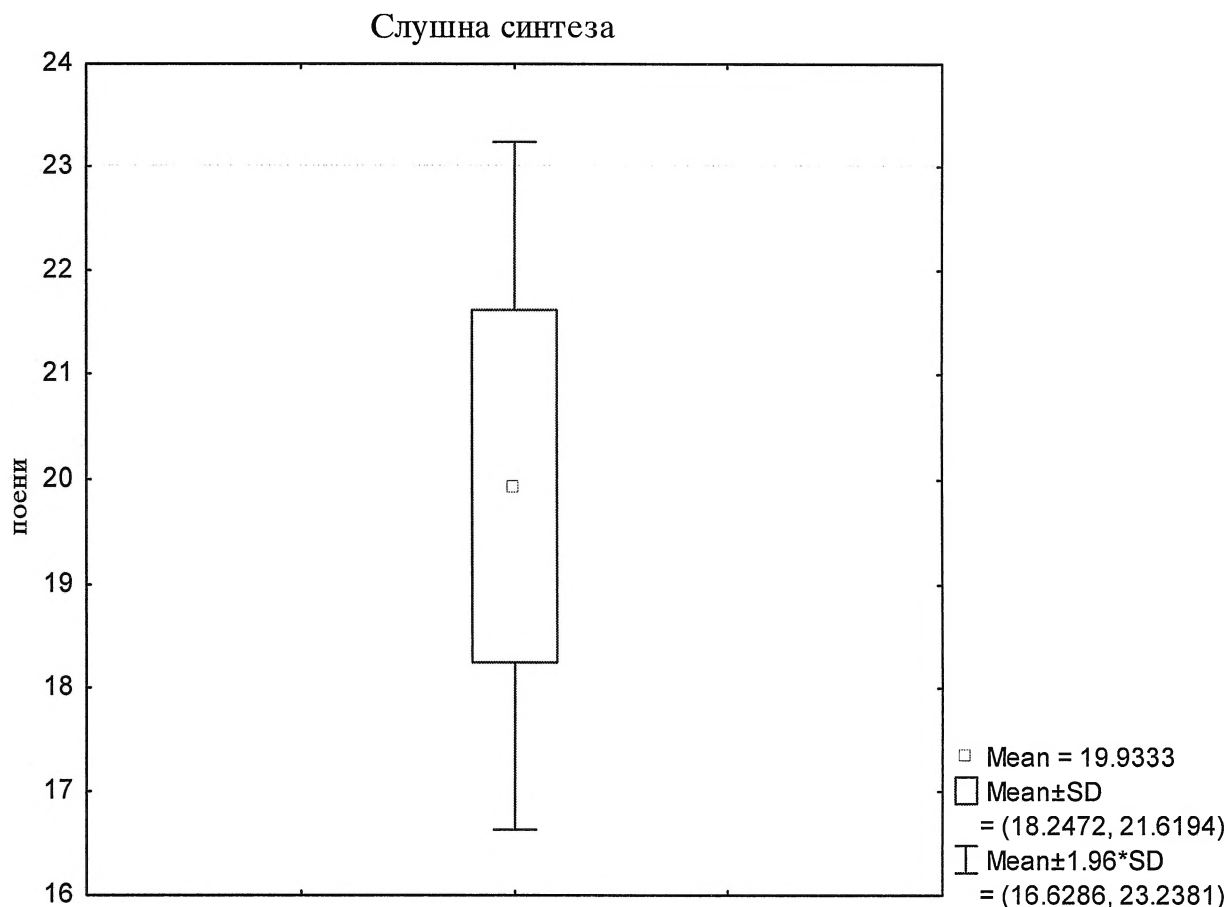


Способноста на испитаниците да ги интегрираат изолираните аудитивно презентирани гласови во зборови, е прикажана на табела бр. 49. и графикон бр. 49. Вредностите варираат во интервалот  $13.6 \pm 3.9$  поени,  $\pm 95.0\%$  Конфиденс инт. 12.6 - 14.6, минималната вредност изнесува 2.0 поени, а максималната 20.0 поени.

Табела бр. 50. Слушна синтеза

Параметер	N	Mean	Confidence -95.00%	Confidence +95.00%	Min.	Max.	Std.dev.
Слушна синтеза	60	19.93	19.49	20.36	16.00	23.00	1.68

Графикон бр. 50.



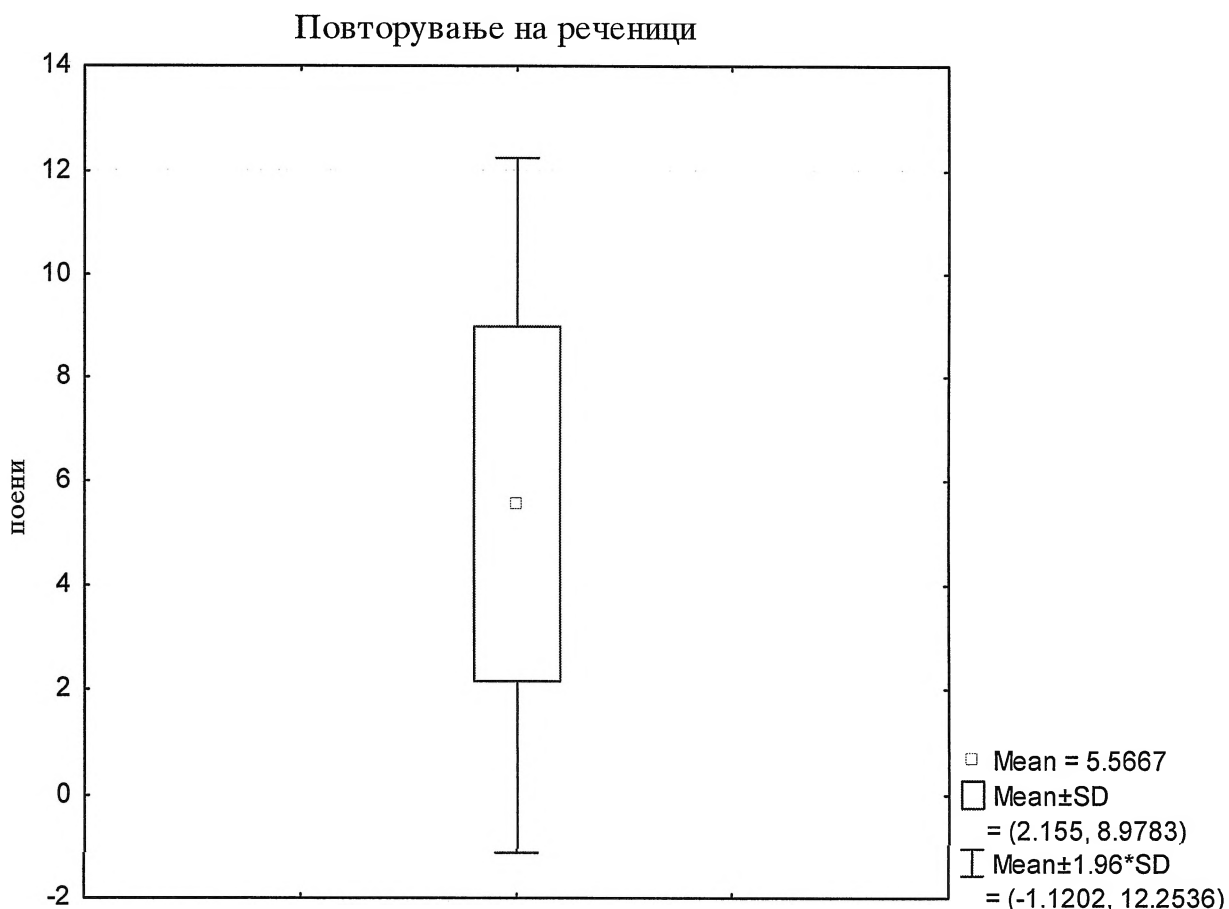
На табела бр. 50. и графикон бр. 50. претставена е способноста на испитаниците од контролната група за интеграција на аудитивно презентирани гласови во зборови. Вредностите варираат во интервалот  $19.9 \pm 1.7$  поени, 95.0%. Конфиденс инт. 19.5- 20.4. Минималната вредност изнесува 16.0 поени, а максималната 23.0 поени.

ГЛАСОВНА СИНТЕЗА. Во експерименталната група при гласовната синтеза постигнат е минимален резултат од 2.00, максимален од 20.00 со просечен резултат од 13.60. Кај контролната група резултатите се : минимална вредност 16, а максимална вредност 23.00, со просечна вредност од 19.93, што укажува на статистичка значајност и фактот дека за  $U = 150.0$  и  $p < 0.001$  способноста на испитаниците од контролната група да ги интегрираат аудитивно презентирани гласови во зборови, е значајно поголема во однос на експерименталната група.

Табела бр. 51. Повторување на реченици

Параметер	N	Mean	Confidence -95.00%	Confidence +95.00%	Min.	Max.	Std.dev.
Повторување на реченици	60	5.56	4.68	6.44	0.00	15.00	3.41

Графикон бр. 51.

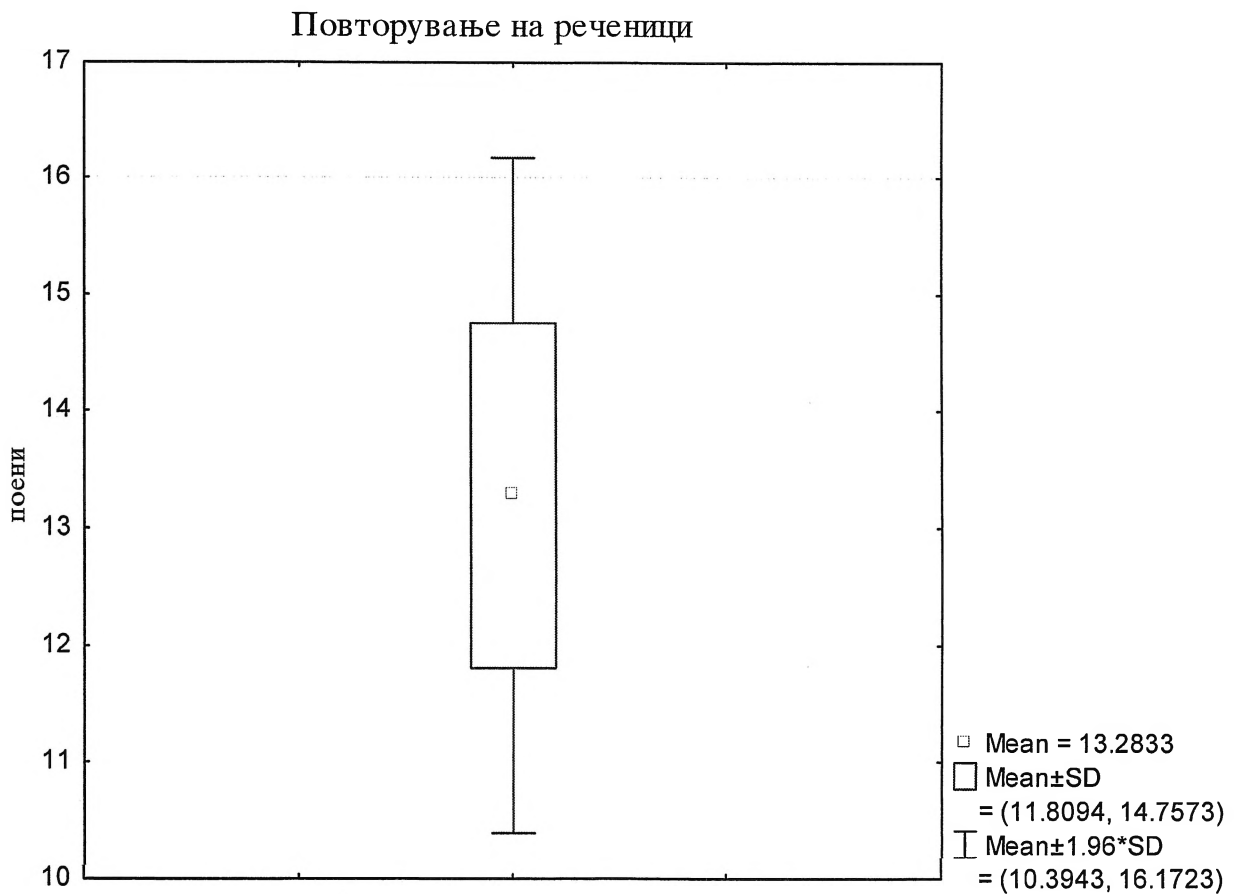


Резултатите кои се однесуваат на лингвистичките знаења кај учениците од експерименталната група, прикажани се на табела бр. 51. и графикон бр. 51. Вредностите варираат во интервалот  $5.6 \pm 3.4$  поени,  $\pm 95.0\%$  Конфиденс инт. 4.7 - 6.4, минималната вредност изнесува 0 поени, а максималната 15.0 поени.

Табела бр. 52. Повторување на реченици

Параметер	N	Mean	Confidence -95.00%	Confidence +95.00%	Min.	Max.	Std.dev.
Повторување на реченици	60	13.28	12.90	13.66	9.00	16.00	1.47

Графикон бр. 52.



На табела бр. 52. и графикон бр. 52. претставени се резултатите од лингвистичките знаења испитувани преку повторувањето на реченици кај контролната група. Вредностите варираат во интервалот  $13.3 \pm 1.5$  поени,  $\pm 95\%$ . Конфиденс инт. 12.9- 13.7. Минималната вредност изнесува 9.0 поени, а максималната 16.0 поени.

**ПОВТОРУВАЊЕ НА РЕЧЕНИЦИ.** Во сетот варијабли на јазичниот простор значаен допринос дава и варијаблата повторување на речениците, која пред се бара декодирање на аудитивно зададената реченица. Тоа е доста сложена задача која покрај синтаксичкото, бара и семантичко знаење. Детето успешно ќе ја изврши задачата ако достигнало успешен, адекватен степен на морфолошко знаење и речник, кој е тесно поврзан со разбирањето.

Експерименталната група има помалку успех од своите вршници во контролната група. Бројот на точно повторени реченици кај експерименталната група се движи од минимум 0.00 до максимум 15, со средна вредност од 5.56. Додека кај контролната група минималната вредност е 9.00, а максималната 16.00 со просечна вредност од 13.28, што за  $U = 106.0$  и  $p < 0.001$  укажува дека поуспешни се испитаниците од контролната група.

Децата со потешкотии во читањето и пишувањето имаат проблеми во декодирањето и запамтувањето на реченичните структури како резултат на потешкотиите во синтаксичката обработка, која е важна за запамтување на вербалниот материјал, изоставајќи го синтаксичкиот фактор. На тој начин се нарушуваат односите во реченицата и детето често ја интерпретира со изменет редослед на зборовите.

Релациите на синтаксичко- семантичките односи ги испитувал и Britain (1970, според Thomson, 1984, 124) и нашол снижени способности кај децата со потешкотии во читањето и пишувањето. Во задачата на повторување на реченици и диктатот, речениците се зададени аудитивно, па уште на почетокот, пред детето постои слична задача. Реченицата треба да се декодира, користејќи го морфосинтаксичкото знаење и декодирачките правила, а потоа да се запамти вербалниот редослед. Децата со потешкотии во читањето и пишувањето, имаат проблеми во запамтувањето на вербалниот материјал, но тешко е да се каже дали тоа се случува заради погрешната стратегија на запамтувањето, или заради ограничениот капацитет на краткорочната меморија.

Табела бр. 57.6. Анализирани параметри

Параметар	Rank Sum Група 1	Rank Sum Група 2	U	p-наод	p	Sig. / N.Sig.
Речник - синоними	1888.0	5372.0	58.0	0.000000	p<0.001	Sig.
Речник - антоними	2156.5	5103.5	326.5	0.000000	p<0.001	Sig.
Слушна анализа	1935.0	5325.0	105.0	0.000000	p<0.001	Sig.
Слушна синтеза	1980.0	5280.0	150.0	0.000000	p<0.001	Sig.
Повторување на реченици	1936.0	5324.0	106.0	0.000000	p<0.001	Sig.

На табела бр. 57.6 анализирани се параметрите на јазичните способности помеѓу експерименталната и контролната група. Испитувајќи ги синонимите утврдено е дека за  $U = 58.0$  и  $p < 0.001$  многу подобри резултати покажаа испитаниците од контролната група

Што се однесува до антонимите и овде за  $U = 326.5$  и  $p < 0.001$  контролната група покажа многу подобри резултати во однос на експерименталната.

И слушната анализа за  $U = 105.0$  и  $p < 0.001$  укажува на значително подобри резултати кај учениците од контролната група

За  $U = 150.0$  и  $p < 0.001$  способноста за интеграција на аудитивно презентирани гласови во зборови- слушната синтеза, е значително подобра кај контролната група.

Во однос на повторувањето на реченици, и овде за  $U = 106.0$  и  $p < 0.001$  поуспешни се испитаниците од контролната група.

Сите анализирани параметри на речникот на децата со потешкотии во читањето и пишувањето и децата без тешкотии, укажуваат на статистички значајни разлики меѓу нив.

Табела бр. 58.4. Утврдена поврзаност /асоцијација помеѓу одредени анализирани параметри

Параметар	$\chi^2$	p-наод	p	Sig.
Речник-антоними / интелектуално ниво	28.02	0.002	p<0.01	Sig.
Слушна анализа / интелектуално ниво	49.40	0.004	p<0.01	Sig.
Повторување на реченици / интелектуално ниво	60.77	0.0003	p<0.001	Sig.

На табела бр. 58.4 утврдена е поврзаност помеѓу одредени параметри. Утврдена е поврзаност помеѓу антонимите и интелектуалното ниво на испитаниците за  $X^2= 28.0$  и  $p< 0.01$ .

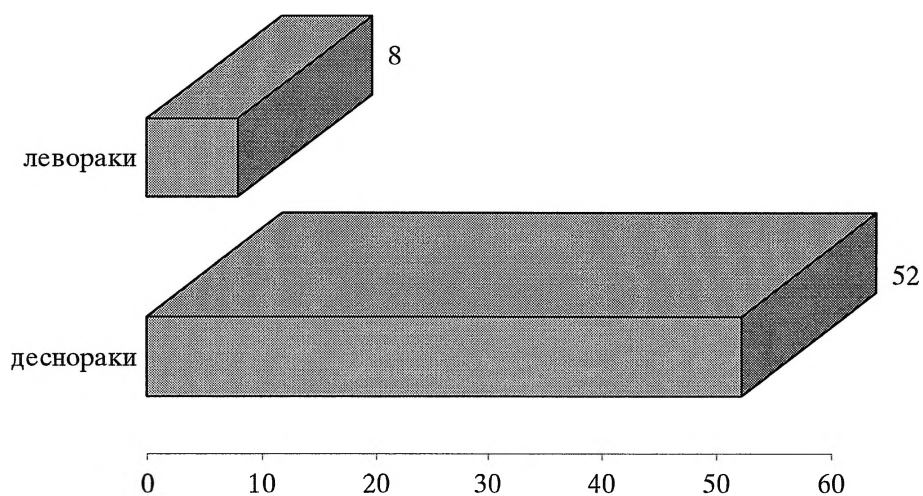
За  $X^2= 49.4$  и  $p< 0.01$  утврдена е асоцијација помеѓу слушната анализа и интелектуалното ниво на испитаниците.

За  $X^2= 60.8$  и  $p< 0.001$  утврдена е асоцијација помеѓу повторувањето на реченици и интелектуалното ниво на испитаниците.

Табела бр. 53. Латерализираност

Латерализираност	Број	%
Деснораки	52	86.66
Левораки	8	13.33
Вкупно	60	100

Графикон бр. 53.

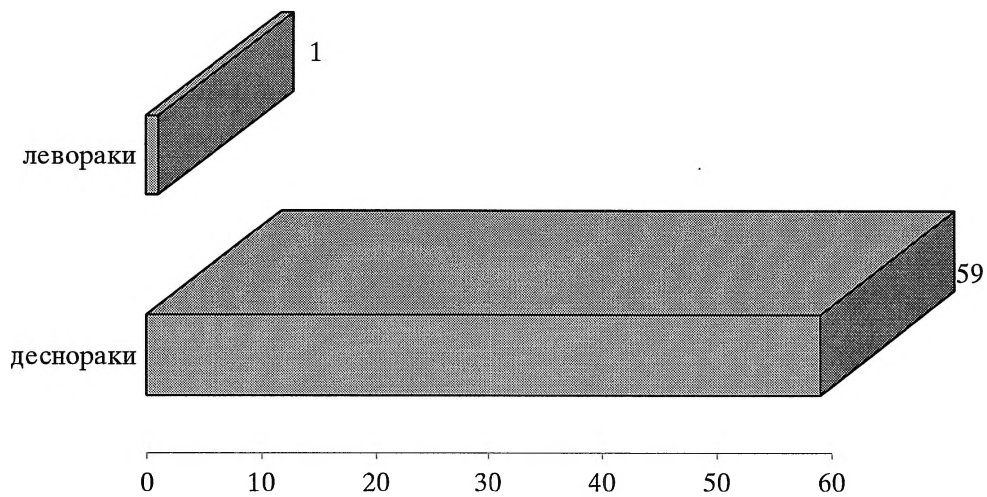


Од вкупно 60 испитаници, 52 (86.7%) се деснораки, а 8 (13.3%) левораки (табела бр. 53. и графикон бр. 53.).

Табела бр. 54. Латерализираност

Латерализираност	Број	%
Деснораки	59	98.33
Левораки	1	1.66
Вкупно	60	100

Графикон бр. 54.



На табела бр. 54. и графикон бр. 54. претставена е латерализираноста на испитаниците од контролната група. Од вкупно 60 испитаници, 59 или 98.3% се деснораки, а само 1 или 1.7 % е леворако.

## ЛАТЕРАЛИЗИРАНОСТ

Прашањето за значењето на латералноста во развојот на читањето, било предмет на интересирање уште пред 1930 година, останувајќи се уште нерешено, иако постоеле многу обиди да се докаже нивната меѓусебна поврзаност ( Spache, 1976, 74).

Во нашето истражување од вкупно 60 испитаници во контролната група деснораки се 52 или 86.7%, а левораки се 8 или 13.3%. Во контролната група 59 или 98.33% се деснораки, а само 1 испитаник или 1.66% е леворак. Ова укажува дека за  $Z = 2.41$  и  $p < 0.05$  постои значајна разлика помеѓу двете групи.

И нашите резултати се во согласност со истражувањата на повеќе автори кои го испитувале проблемот на латералноста.

Ортон (1930, според Владисављевиќ, 1986, 32) причините на говорните проблеми, муцањето, читањето и пишувањето ги доведува во врска со недоволни издиференцираната латералност. Critchley и сораб.( 1978, според Владисављевиќ, 1986, 32) испитувајќи ја латералноста утврдиле дека 73 % биле деснораки, а 27 % левичари.

Табела бр. 57.7. Анализирани параметри

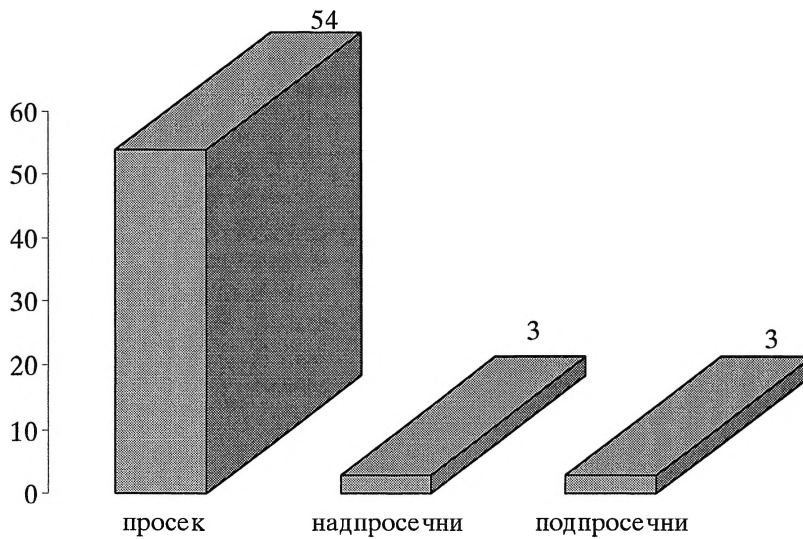
Параметар	Rank Sum Група 1	Rank Sum Група 2	Z adjusted	p-наод	p	Sig. / N.Sig.
Латерализираност	3840.0	3420.0	2.41	0.015	p<0.05	Sig.

На табела бр. 57.7 претставена е латерализираноста помеѓу експерименталната и контролната група, при што за прилагодена вредност  $Z=2.41$  и  $p < 0.05$  утврдена е статистички значајна разлика, која пред се произлегува од поголемиот број 8 (осум) левораки ученици во експерименталната група, во однос на 1 (еден) од контролната група.

Табела бр. 55. Интелектуално ниво

Интелектуално ниво	Број	%
Просек	54	90.00
Надпросечни	3	5.00
Подпросечни	3	5.00
Вкупно	60	100

Графикон бр. 55.

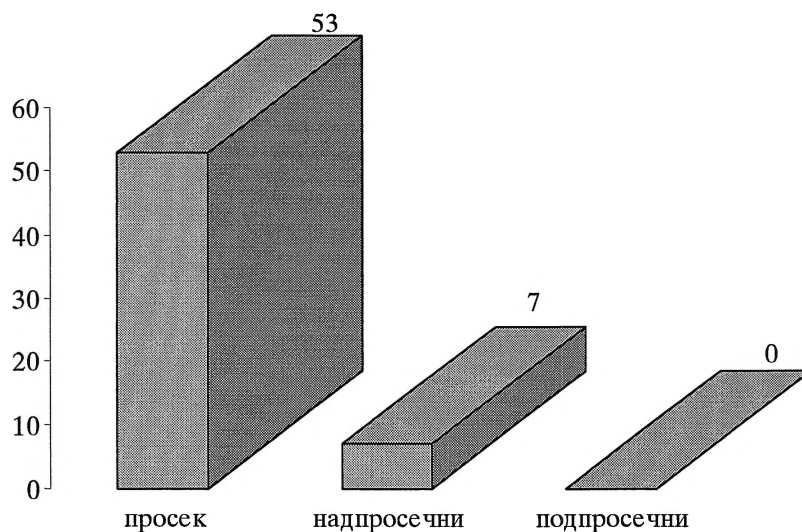


Резултатите кои се однесуваат на интелектуалното ниво на учениците од експерименталната група прикажани се на табела бр. 55. и графикон бр. 55. Од вкупно 60 ученици, 54 (90.0%) се со просечно интелектуално ниво, 3 (5.0%) со надпросечно ниво, а 3 (5.0%) се со подпросечно ниво.

Табела 56. Интелектуално ниво

Интелектуално ниво	Број	%
Просек	53	88.33
Надпросечни	7	11.66
Подпросечни	/	/
Вкупно	60	100

Графикон 56.



На табела бр. 56 и графикон бр. 56 претставени се резултатите кои се однесуваат на интелектуалното ниво на испитаниците од контролната група. Резултатите укажуваат дека од вкупно 60 испитаници, 53 или 88.3% се со просечно интелектуално ниво, а 7 или 11.7% со надпросечно интелектуално ниво.

## ИНТЕЛЕКТУАЛНО НИВО

Повеќето истражувачи сметаат дека за читањето и пишувањето не е толку многу важен коефициентот на интелигенција колку што е важна менталната возраст. Децата со ментална возраст од 6- 7 години, без оглед на годините на живот се способни да научат да читаат и пишуваат. Тоа значи, дека и детето со подпросечна интелигенција може да заостанува, но со текот на времето сепак постигнува напредок, додека некои деца дури ни по неколку години не можат да научат да читаат и пишуваат, иако веќе одамна постигнале ментална возраст (Матановиќ, 1982, 63).

Иако општата интелигенција на некои изразито заостанати читатели може да биде доволно развиена, тие сепак можат да покажуваат потешкотии од полесен или потежок степен, а освен тоа и нивното усно изразување е посиромашно.

Значи, иако интелигенцијата има значајна улога, таа не е единствен фактор кој ги условува тешкотиите во читањето и пишувањето, бидејќи има деца со нормална, па и надпросечна интелигенција, кои покажуваат изразени потешкотии.

И во нашето истражување добиени се слични резултати. Испитувањето го вршеше психолог, користејќи го WISK- тестот. Тој тест е конструиран со поимот за интелигенција како глобална способност на поединецот да мисли разумно, делува насочено и успешно да се прилагодува на животните ситуации. Познати се неговите мерни карактеристики.

Интелектуалното ниво на испитаниците од експерименталната група е следното: со просечно ниво се 54 или 90 % испитаници, со надпросечно се 3 или 5 %, а со подпросечно ниво се 5 %. Во контролната група имаме 53 или 88 % со просечно интелектуално ниво, 7 или 12 % со надпросечно ниво, а со подпросечно ниво нема ниту еден. Сето ова укажува дека за  $U = 1780.5$  и  $p > 0.05$  меѓу експерименталната и контролната група не постои статистички значајна разлика.

Иако интелектуалниот фактор нема пресудно значење сепак ситуацијата на просечните и надпросечните дислексичари и во училиштето и во семејството е тешка, и тоа заради наставниците и родителите кои ги воочуваат нивните општи интелектуални способности, и им го признаваат успехот по другите наставни предмети во училиштето, но покажуваат малку разбирање за нивното заостанување во училиштето, а често и во наставата по странски јазик (Матановиќ, 1982, 24).

Табела бр. 57.8. Анализирани параметри

Параметар	Ранк	Ранк	У	п-наод	п	Сиг. / Н.Сиг.
	Сум	Сум				
	Група 1	Група 2				
Интелектуално ниво	3610.5	3649.5	1780.5	0.918	$p > 0.05$	N.Sig.

На табела бр. 57.8 е претставено интелектуалното ниво на испитаниците од двете групи. За  $U = 1780.5$  и  $p > 0.05$  не е утврдена статистички значајна разлика помеѓу експерименталната и контролната група.

## V. ЗАКЛУЧОК

Пишаниот јазик е основен метод на комуникација во денешното општество. Од возрасните се очекува да бидат писмени, а писменоста не ја вклучува само способноста на читање, туку и способноста на пишување.

Пишувањето е сложена психолингвистичка активност која во хиерархијата на комуникациските способности најдоцна се учи. Во читањето крајна цел е разбирање на прочитаниот текст, а во пишувањето тоа е експресија на мислата по пат на графички симболи. Пишувањето е многу сложен збир на интерактивни процеси, кои се градат врз когнитивната и лингвистичката структура. Тоа, конечно, е и најформален аспект на јазикот кој се учи. Тоа е облик на репрезентација, различен од говорниот јазик. Разликите меѓу пишувањето и говорниот јазик се јавуваат, бидејќи пишаниот јазик поседува посебни концептуални, лингвистички и механички ограничувања. Концептуално, писателот го креира комуникативниот концепт, му ја проектира информацијата на замислениот читач, ги изразува своите идеи, ја елаборира пораката и го обликува текстот во согласност со организационата шема на пишаниот дискурс. Јазично, тој ги одбира зборовите кои најдобро ги одразуваат неговата мисла и расположение, ги обликува речениците кои на најдобар начин ја изразуваат врската со идејата. Механичкото ограничување се одразува на примената на перцептуалните и моторните барања карактеристични за актот на пишување. Пишувањето е склад на меѓусебно цврсто поврзани и зависно здружени процеси, а освен тоа е и значаен фактор во училишното напредување, па заради тоа неопходно е што порано да се откријат децата со тешкотии во читањето и пишувањето, за да може на време да се спречат или барем да се олеснат последиците (Lerner, 1980, 27). Заради сложеноста на процесот, кој вклучува интеграција на лингвистичките, когнитивните и моторните процеси, пишувањето претставува проблем за многу ученици. Проблемите во пишувањето се одразуваат на проблемите во учењето, бидејќи пишаниот јазик е еден од значајните медијатори при усвојувањето на новите знаења.

Механизмите на пишување претставуваат сложена дејност на неколку сетила, а нивното заедничко делување ги овозможува сите операции кои

доведуваат до разбирање на текстот. Навиките за пишување се формираат врз основа на многу сложениот механизам на изговорениот збор, но самото совладување на пишаниот говор, вклучува и уште некои услови. Тоа се однесува на: способноста за разликување на звуците во изговорениот збор (при пишувањето - слухот) и спроведување на сознаеното; фонемска анализа на зборот по неговиот изговор (при запишувањето според сопствена смисла); способност за задржување во краткорочното (оперативно) памтење на редот на звуците во зборот; навиката за поврзување на звуците со буквите и запишување на самите букви, како и нивно спојување во слогови и зборови ( Комаров, 1983, 54).

Почетниот акт на пишување е максимално поделен на одвоени дејствија и операции кои се под контрола на сознанието. Ученикот, во почетните фази на совладување на навиката на пишување, повеќе пати го изговара зборот и неговите елементи, бара цврста потпора во кинестезијата, ги поврзува акустичките со визуелните впечатоци. Затоа, природно е што овие дејности во почетокот се доста бавни, несигурни, со многу тешкотии и грешки. Сето ова, уште еднаш ни покажува дека процесот на пишување претставува многу сложен облик на говорното изразување. Пишувањето е сознаен акт, кој слободно се изградува во процесот на специјалното сознајно обучување (Лурија, 1950, 67).

Паралелно со усовршувањето на техничките навики на пишаното кодирање на структурите, актот на пишување трпи значајни измени. Лурија (1950, 67) вели дека, ученикот долго време е присилен своето внимание да го насочува кон совладувањето на механизмот на пишување - способноста да го подели зборот на гласови, а гласовите да ги запише со букви. Според него, елементарните акти на пишувањето се обединуваат и се претвораат во посложена дејност - во пишан збор. Тоа што порано било резултат на сознајните акти, сега претставува серија на автоматизирани операции. На крајот, кога ќе се совлада навиката на пишување, престанува слушањето на звучноста на зборот, заради фонетска анализа, исчезнува не само гласното, туку и тивкото шепотење на зборот и неговите елементи кои треба да се запишат. Како што истакнува Лурија (1950, 67), тоа се заменува со скратеното, " внатрешно слушање" на зборот кој се запишува. Човекот со добро развиена навика за пишување, со текот на времето

може одеднаш да пишува цел низ на букви, а неговото пишување го карактеризира сложена и воопштена кинестетска шема.

Во почетокот замислата е таа која се јавува во вид на задача, која треба да се изврши ( да се запише зборот, фразата). Зборот треба да се запамти, и при запишувањето треба да се внимава да не се наруши редот на елементите. Задржувајќи ја во памтењето шемата на зборот, ученикот врши нејзина звучна анализа, се сретнува со многу потешкотии условени од карактерот на фонемата, нејзините специфичности, разновидноста на слоговната структура на зборовите и видовите на зборови.

Во училиштето, обуката на пишување започнува со запознавање на децата со хигиенските и техничките правила на пишување. Уште од првите денови на учениците им се укажува на правилно седење, како да се држи раката, тетратката и моливот. Порано, при описменувањето, елементите на буквите се пишувале одделно, но денес, ваквиот став е напуштен и се инсистира деловите на буквите да не се одделуваат, туку буквите да се пишуваат целосно. Исто така, се препорачува дека при обуката, не треба долго да се задржува вниманието на учениците на изолорано пишување на буквите, туку напротив, буквите да се сврзуваат во слогови и зборови. Ракописот треба да биде уреден, а левичарите да не се превежбуваат и присилуваат да пишуваат со десна рака.

Првите вежби на пишување го сочинуваат препишувањето на текстот од таблата. Но, пред да почне детето да препишува, потребно е да му се даде зборот или реченицата да ги прочита, да го сфати нивното значење, а потоа и да ги препише. Препишувањето да не биде механичко, туку смислено.

Вториот облик на учење на пишувањето е диктатот. Наставникот го изговара зборот, односно реченицата, ученикот го слуша и го пишува. Понатаму се преминува кон давање на одговори на одредени прашања, дополнување на зборови и реченици, и на крајот самостојно изразување. На децата им се покажува слика или серија на слики и од нив се бара да ги претстават во писмен облик. Потоа, учениците самостојно или заедно, во пишана форма

прераскажуваат одреден текст, пишуваат дневници, писма, пишуваат на зададена тема, пишуваат креативно.

Наставата по почетно пишување опфаќа и одредени вежби на изговор, говорни и пишани вежби, основни поими за јазикот и правописот.

## 1. ВЕРИФИКАЦИЈА НА ХИПОТЕЗИТЕ

X0.- Со оглед на тоа што за структурата на пишувањето и читањето, кај децата во основното училиште, не постојат многу податоци, посебно во Македонија, со овој труд се обидов да ги утврдам разликите во структурата на пишувањето помеѓу групата со потешкотии во читањето и пишувањето и групата која немаше никакви потешкотии. Всушност, тоа е и нашата основна- работна хипотеза со која претпоставивме дека децата со тешкотии во читањето и пишувањето постигнуваат значително полоши резултати во писменото изразување во однос на контролната група. Оваа хипотеза е потврдена, бидејќи на сите нивоа на пишување, испитаниците од експерименталната група имаа значително полоши резултати.

X1.- Во истражувањето, не интересираше бројот на грешки при препишувањето на текстот "Река" составен од две проширени и три сложени реченици. Грешките беа категоризирани како замена, испуштање, додавање на букви, слогови, делови на зборови или реченици. Добиените резултати покажаа дека, децата со потешкотии во читањето и пишувањето, правеа значително поголем број грешки во однос на контролната група. Статистичката значајност е  $p < 0.001$ , со просечен број на грешки 13.53 за експерименталната група и 1.30 за контролната група. Овие резултати, ја потврдуваат првата хипотеза во која претпоставивме дека ќе постои статистички значајна разлика во однос на бројот на грешки при препишувањето, меѓу децата со потешкотии во читањето и пишувањето и децата од контролната група.

X2.- Освен бројот на грешки при препишувањето на текстот "Река" извршена е и проценка на ракописот. При проценката на ракописот испитувана е:  
а)ПРОСТОРНАТА ОРГАНИЗАЦИЈА во чиј состав се ценети: 1. линијата на

маргините- доследна или недоследна; 2. квалитетот на линеацијата на редот-рамен, искршен, брановиден; 3. раздалеченоста меѓу редовите- изедначена, неизедначена и 4. стегнатоста и/ или развлеченоста на буквите односно зборовите,

б) ГРЕШКИТЕ ВО ОБЛИКОТ И ПРОПОРЦИТЕ ценети преку: 1. пропорциите на буквите- изедначени, неизедначени, мали, големи; 2. наваленоста на буквите- изедначена, неизедначена; 3. спојувањето на буквите- спојува, неспојува и 4. ретуширање на буквите- прави или не. Секоја грешка е бодувана со еден бод и при тоа издвоени се три категории: 0- 2 бода имаме читлив уреден ракопис; 3-5 бода- читлив неуреден ракопис и 6- 8 бода тешко читлив неуреден ракопис. И овде е утврдена статистички значајна разлика  $p < 0.001$  помеѓу двете групи, со оглед на тоа што во експерименталната група само 6 ( 10%) испитаници имаат читливо уреден ракопис, 41 (68.33%) имаат читливо неуреден ракопис, а 13 (21.66%) имаат тешко читлив неуреден ракопис. Додека кај контролната група сите испитаници 60 (100%) се со читливо уреден ракопис. Статистички значајната разлика при проценката на ракописот, ја потврдува нашата втора хипотеза со која претпоставивме дека и во однос на ракописот, ќе постојат значајни разлики меѓу испитаниците од двете групи.

ХЗ.- Во нашето истражување сакавме да го утврдиме времето потребно за пишување, како и бројот на грешки во диктатот "Драги другари и другарки" кој ги содржи сите букви од македонската азбука. На испитаниците од експерименталната група им беше потребно просечно време од 5.94 минути за да го напишат текстот, додека на испитаниците од контролната група им беше потребно просечно време од 4.58 минути. Статистичката значајност од  $p < 0.001$  укажува, дека на испитаниците од експерименталната група им беше потребно значително подолго време за да го препишат текстот.

Покрај времето, во анализата на диктатот е утврден и бројот на грешки дефиниран како замена, испуштање, додавање на букви, слогови, делови на зборови и реченици, како и правописни грешки. Анализата укажа дека, просечниот број на грешки кај експерименталната група изнесува 11.58, додека кај контролната група изнесува 1.95. И овде постои висока статистичка значајност од  $p < 0.001$ , што ни потврдува дека децата со потешкотии во читањето

и пишувањето прават поголем број грешки во однос на нивните врсници без потешкотии. Високите статистички значајности од  $p < 0.001$  за времето употребено при диктатот, и  $p < 0.001$  за бројот на грешки во диктатот, ја потврдуваат и нашата трета хипотеза, во која претпоставивме дека помеѓу двете групи, ќе постои значајна разлика во однос на времето и бројот на грешки во диктатот.

X4.- Во истражувањето вршена е и проценка на писмениот состав за што е користена "Стрип приказна" (или слики во след) која се состои од четири слики, меѓусебно поврзани по редоследот на случувања. Во анализата на составот, вниманието е насочено кон опсежноста на составот, изразена со вкупниот број на зборови и реченици, исто така анализирана е и употребата на граматичките правила, морфолошкиот фактор и правописот. Не интересираше редот на зборови во реченицата, употребата на зборови - најмалата единица со значење, кој може да биде неправилно употребен на 4 начини: како неточно додаден, изоставен, заменет или може да се работи за неправилен редослед на зборовите; а се анализира и категоријата на интерпункција која исто така, делува на значењето. При проценката на стрип приказната, ценето е и содржинското ниво на писмениот состав при што е утврдена скала од три нивоа: 1. набројување на предметите и личностите со прости реченици; 2. набројување со кратки проширени реченици и 3. опис со сложени реченици.

Бројот на грешки во писмениот состав кај експерименталната група во просек изнесува 12.36, а кај контролната група 1.30 што ни укажува на висока статистичка разлика помеѓу двете групи од  $p < 0.001$ . Ваквата статистичка значајност ја потврдува нашата четврта хипотеза, во која претпоставивме дека, децата од контролната група ќе постигнат статистички помал број на грешки во писмениот состав, во однос на децата со потешкотии во читањето и пишувањето.

X5.- Предмет на ова истражување е и опсежноста на составот, утврдена преку вкупниот број на зборови и реченици. Просечниот број на зборови употребени во составот на децата од експерименталната група изнесува 19.45, а кај контролната група 35.05, што ни укажува на статистички значајна разлика од  $p < 0.001$ . Просечниот број на реченици при пишувањето на стрип приказната во

експерименталната група е 4.51, а во контролната група 6.71. Статистичката разлика од  $p < 0.001$  е значајна. Статистички значајните разлики ја потврдуваат нашата петта хипотеза, во која претпоставивме дека децата од контролната група, ќе имаат значително подобри резултати во однос на опсежноста на писмениот состав (бројот на зборови и реченици), во однос на децата со потешкотии во читањето и пишувањето.

Х6.- Писмениот состав ни послужи и за проценка на содржинското ниво. При тоа е утврдено дека, во експерименталната група поголемиот број испитаници 31 (51.66%) во својот состав се користеа со набројување со кратки-проширени реченици, 16 (26.66%) користеа опис со подолги сложени реченици, а 13 (21.66%) во својот состав вршеа набројување на предмети и личности со прости реченици. Во контролната група 55 (91.66%) испитаници, во писмениот состав користеа опис со подолги сложени реченици, 5 (8.33%) користеа набројување со кратки-проширени реченици, а ниту едно дете не се користеше со набројување на предмети и личности со прости реченици. И овде е утврдена висока статистичка значајност од  $p < 0.001$ , со што се потврдува и шестата хипотеза која претпоставува дека децата од експерименталната група ќе имаат пониско содржинско ниво, во однос на контролната група, затоа што децата од експерименталната група пишуваа кратки, често некомплетни композиции, а нивниот модел на изразување наликуваше повеќе на говорен, отколку на писмен.

Х7.- Во истражувањето вршена е и проценка на вештината на читање со помош на тродимензионалниот тест за читање. Користен е текстот "Само еден снежен ден", при што се ценети следните квалитети: брзина на читањето, број на неправилности-несигурност и грешки и разбирање на прочитаниот текст, според вербалните одговори добиени при прераскажување на текстот.

За читање на текстот на децата од експерименталната група им беше потребно просечно време од 3.33 минути, а во контролната група испитаниците во просек го читаа текстот за 0.58 минути. Статистичката значајност помеѓу двете групи е високо значајна  $p < 0.001$ , што ни укажува дека на децата со потешкотии им е потребно значително подолго време за да го прочитаат текстот, за разлика од нивните врстници без потешкотии.

Просечниот број грешки направени при читањето, кај експерименталната група изнесува 10.48, додека во контролната група е 1.96. Статистичката значајност е висока, на ниво од  $p < 0.001$ , што покажува дека испитаниците во експерименталната група прават значително поголем број на грешки, во однос на експерименталната група. Значајната статистичка разлика како во однос на времето на читање, така и во однос на грешките направени при читањето ја потврдуваат седмата хипотеза со која претпоставивме дека децата од контролната група ќе постигнуваат значително подобри резултати во однос на брзината и грешките при читањето.

X8.- И разбирањето (бројот на сфатени поими), битно ја диференцира групата на деца со потешкотии во читањето и пишувањето во однос на контролната група. Просечниот број податоци кои ги даваа децата од експерименталната група изнесува 1.90, а во контролната група 5.85, што укажува на статистички значајна разлика на ниво од  $p < 0.001$ , со што се потврдува и осмата хипотеза која претпоставува статистички значајна разлика помеѓу разбирањето на читањето кај децата со потешкотии во читањето и пишувањето и децата без потешкотии.

X9.- Во нашето истражување вршена е и проценка на аудитивното функционирање преку испитувањето на слушната дискриминација, памтењето на ритмот и памтењето на броеви.

СЛУШНАТА ДИСКРИМИНАЦИЈА ја опфаќа способноста за фино, прецизно, слушно разликување на сличните зборови, односно гласови во зборовите, бидејќи точното аудитивно разликување претставува основа за гласовната анализа и синтеза, и овозможува коректно читање и пишување. Резултатите од ова истражување укажуваат дека, испитаниците од експерименталната група во просек дадоа 17.30 точни договори, додека испитаниците од контролната група имаа 19.40 точни одговори. Статистичката значајност е  $p < 0.001$  што укажува дека способноста за прецизно, слушно разликување кај децата со потешкотии во читањето и пишувањето е послабо развиена.

Аудитивното функционирање, е испитувано и со помош на ПАМТЕЊЕТО НА РИТАМОТ, со оглед на тоа што ритамот и паузата се прозодијски елементи на говорот, чие пореметување укажува на потешкотии во аудитивната перцепција и памтењето. Освен тоа, ритамот се разгледува и како временска организација, поредок кого на слушателот му се наметнува како сукцесија на фактот само врз основа на нивните интензитети и времето на настапување (Ројко, 1982, 56). Успешноста на децата со потешкотии во читањето и пишувањето беше во просек 11.55 точно повторени ритми, додека кај контролната група 19.35. И овде е утврдена статистички значајна разлика од  $p < 0.001$  помеѓу двете групи што укажува дека способноста за памтење на ритамот е послабо развиена кај експерименталната група.

Во склопот на аудитивното функционирање испитувано е и ПАМТЕЊЕТО НА БРОЕВИ, кое се покажало како еден од најчестите начини за испитување на работната меморија. Овој тест го испитува краткорочното памтење, во аудио-вокалниот комуникациски канал. Просечниот број поени во овој тест, кај експерименталната група изнесува 5.31, а кај контролната 9.93 што укажува на статистичка значајност од  $p < 0.001$ . Значајната статистичка разлика покажува дека, работната меморија кај децата со потешкотии во читањето и пишувањето е послаба во однос на нивните врстници без вакви потешкотии. Високите статистички значајности во сите три тестови со кои беше испитувано слушното функционирање, ја потврдуваат нашата деветта претпоставка дека постои статистички значајна разлика меѓу пишувањето и аудитивното функционирање помеѓу децата со потешкотии во читањето и пишувањето и децата без потешкотии.

X10.- Во истражувањето испитувано е и визуелното функционирање преку видно- моторната координација, видната дискриминација и видното памтење.

Што се однесува до ВИДНО - МОТОРНАТА КООРДИНАЦИЈА, испитаниците од експерименталната група постигнуваа просечно 10.41 поени, а во контролната група 16.18. Разликата меѓу двете испитани групи е статистички значајна за  $p < 0.001$ , што ни укажува дека децата со потешкотии во читањето и

пишувањето имаат полоша видно- моторна координација во однос на децата без вакви потешкотии.

На тестот на ВИДНАТА ДИСКРИМИНАЦИЈА, просечниот број на постигнати поени кај експерименталната група изнесува 16.06, додека кај контролната група 19.33. И овде е видлива статистички значајна разлика  $p < 0.001$ , што покажува дека децата со потешкотии во читањето и пишувањето имаат помалку развиена способност за прецизно видно дискриминирање, во однос на децата без вакви потешкотии.

Во составот на видното функционирање испитувано е и ВИДНОТО ПАМТЕЊЕ. Резултатите покажаа дека кај експерименталната група постигнати се во просек 13.96 поени, а во контролната група 18.60, што укажува на статистички значајна разлика  $p < 0.001$ . Високата значајност меѓу испитуваните групи, укажува дека децата со потешкотии во читањето и пишувањето изразуваат потешкотии во видното памтење, а посебно во непосредното запамтување. Статистички значајните разлики на сите испитани нивоа на визуелното функционирање, ја потврдуваат десеттата хипотеза во која претпоставивме дека постои статистички значајна разлика меѓу пишувањето и визуелното функционирање помеѓу двете испитани групи.

X11.- Бидејќи нивото на пишување, во поголемиот дел е втемелено врз основа на лингвистичките способности, во овој труд е вклучено и испитувањето на: речникот - преку листите на синоними и антоними, со оглед на тоа што семантичкиот аспект на јазичните способности е доста значаен во пишувањето; слушната анализа и синтеза, која ја проценува вештината на декодирање, и повторувањето на реченици, кое е наменето за мерење на лингвистичките знаења и помага во анализата на граматичкото и синтаксичкото знаење.

При испитувањето на СИНОНИМИТЕ во експерименталната група беа постигнати просечно 6.01 поени, а во контролната група 9.98. Статистичката значајност е  $p < 0.001$ , што ни укажува на потешкотии во усвојувањето на речникот кај децата со потешкотии во читањето и пишувањето.

Испитувајќи ги АНТОНИМИТЕ дојдовме до следните резултати: просечниот број на постигнати поени е 7.58 за експерименталната група, а 9.63 за контролната група. Статистичката значајност е  $p < 0.001$  што укажува дека и на ниво на антонимите, децата од експерименталната група имаат потешкотии во усвојувањето на речникот.

СЛУШНАТА АНАЛИЗА, испитувана е со помош на нестандардизирана листа на зборови, чија тежина прогресивно расте, од едносложни, високофреквентни зборови, до повеќесложни, помалку чести зборови. Просечниот резултат на децата од експерименталната група е 16.51, а во контролната група 21.75. Статистичката значајност е  $p < 0.001$ , што покажува дека децата од експерименталната група, имаат потешкотии во правилното расчленување на слушно зададените зборови.

И СЛУШНАТА СИНТЕЗА е испитувана со помош на нестандардизирана листа на зборови, каде исто така, тежината на зборовите прогресивно расте. Просечниот резултат на испитениците од експерименталната група е 13.60, а кај контролната група 19.93. Разликата е статистички значајна, што покажува дека, децата со потешкотии во читањето и пишувањето имаат потешкотии при интеграцијата на изолираните аудитивно презентирани гласови, во зборови.

ПОВТОРУВАЊЕТО РЕЧЕНИЦИ како тест, е наменето за откривање на лингвистичките потешкотии. Тестот е конструиран така што ќе го надминува опсегот на непосредното памтење, па детето не ќе може целосно и точно механички да ги репродуцира зададените реченици, без претходно да ги декодира. И овде експерименталната група постигна полоши резултати од контролната, постигнувајќи просечно 5.56 поени, а контролната група постигна 13.28 поени. Разликата е статистички значајна,  $p < 0.001$ , и укажува дека децата со потешкотии во читањето и пишувањето имаат потешкотии во граматичкото и синтаксичкото знаење. Статистичките значајности од сите испитувани параметри на јазичните способности ја потврдуваат и еднаесетата хипотеза, во која претпоставивме дека, постои значајна поврзаност помеѓу пишувањето и јазичните способности.

X12.- Во истражувањето е испитувана и латерализираноста при што е утврдено дека во експерименталната група има 52 (86.66%) деснораки испитаници и 8 (13.33%) левораки. Состојбата во контролната група укажува дека 59 (98.33%) се деснораки, а само 1 (1.66%) е леворако. Постои статистички значајна разлика помеѓу испитуваните групи од  $p < 0.05$ , што ја потврдува дванаесеттата хипотеза во која претпоставивме дека, меѓу потешкотиите во пишувањето и латерализираноста ќе постои поврзаност.

X13.- Интелектуалното ниво на испитаниците е испитано од страна на психолог, кој го користеше стандардизираниот тест WISK, при што е утврдено дека, во експерименталната група 50 (90.00%) испитаници, имаат просечно интелектуално ниво, 3 (5%), надпросечно ниво, а 5 (5%) имаат подпросечно ниво. Во контролната група 53 (88.33%) се со просечно интелектуално ниво, 7 (11.66%) со надпросечно интелектуално ниво, а ниту едно со подпросечно интелектуално ниво. Помеѓу двете испитани групи не е утврдена статистички значајна разлика, со што не е потврдена нашата тринаесетта хипотеза, во која претпоставивме дека, меѓу пишувањето и интелектуалните квалитети на испитаниците ќе постои значајна разлика.

## VI. - ПРЕДЛОГ МЕРКИ

Се надевам дека нашето истражување ќе даде значаен допринос не само за учениците со потешкотии во читањето и пишувањето, туку и за сите ученици кои ги совладуваат хиерархиски највисоките вештини на комуникацијата: читањето и пишувањето. Истражувањето ќе помогне кон:

- Предикционо дијагностицирање на елементите, кои можат да укажат на можноста од појава на тешкотии во читањето и пишувањето;

- Да се укаже на важноста од постепено и систематско воведување на учениците во почетното читање и пишување;

- Развивање на просторната ориентација уште од најраната обука на читањето и пишувањето, бидејќи сето тоа ќе има одраз при снаоѓањето на листот хартија кога детето ќе продолжи со понатамошното изучување на овие важни комуникациски вештини;

- Изградување и развивање на визуелните способности кои ќе помогнат кон полесно усвојување на визуелно сличните букви, нивната дискриминација и нивното памтење во процесот на читањето и пишувањето;

- Изградување и развивање на аудитивните способности кои ќе помогнат во развојот на слушната дискриминација, слушното памтење, слушната анализа и синтеза, а освен тоа ќе помогнат и во формирањето на правилна супрасегментна структура;

- Формирање на јасен, правилен и разбирлив говор кој е многу важен како за комуникацијата на детето со околината, така и за процесот на читање и пишување;

- Вежбање на правилниот изговор- дискриминацијата, артикулацијата и акцентот кои се посебно важни при читањето и пишувањето, зошто неправилно изговорениот глас, или замената на тој глас со некој друг, неправилно

дискриминираниот глас, како и неправилниот акцент може да го променат значењето на зборот и реченицата;

- Вежбање на графомоториката, која е мошне важна посебно во процесот на пишувањето. Соодветното држење на моливот, правилните движења, како и тонусот на раката, помагаат во успешното обликување на буквите;

- Вежбање на учениците за совладување на техниката на читање и пишување, а со тоа и постепено совладување на брзината на читање и пишување до нивно автоматизирање;

- Упатување на учениците да читаат и пишуваат со разбирање, зошто разбирањето е и крајната цел како на читањето, така и на пишувањето;

- Вежбање на гласовната анализа и синтеза кај учениците, која ќе ги подготви и ќе го потпомогни почетокот на обуката на читање и пишување на учениците ;

- Воведување на учениците во основите на граматиката- фонологијата, морфологијата, синтаксата, семантиката на македонскиот јазик;

- Формирање на правилна реченица и нејзино соодветно користење во усното и писменото изразување;

- Совладување на правописните правила што на ученикот му помага во супрасегментната структура посебно при читањето;

- Континуирано збогатување на речникот кое во голема мерка го збогатува содржинското ниво на пишаното изразување;

- Мотивирање на учениците за пишување и развивање на љубовта кон пишаниот збор, како и нивно оспособување за самостојно користење на на разни извори на сознанија за самообрзование;

- Вежбање на пишувањето, а со тоа и постепено воведување и совладување на различните нивоа на пишување, почнувајќи од препишување, диктат, опис на слика, прераскажување, пишување на зададена тема, па се до креативно пишување;
- Преку процесите на читање и пишување да се развиваат интелектуалните способности на учениците, особено функционалното мислење;
- Развивање на моралните и естетските квалитети на личноста на ученикот преку педагошки избрани текстови;
- Развивање на критички ставови кон прочитаното или напишаното, со што ќе се развиваат и одредени ставови кон животот;
- Развивање и диференцирање на латералноста, што ќе помогне кон развивањето на фината моторика неопходна за пишувањето;
- Избегнување на правежбување на леворакоста, која може да има негативни последици по развојот на личноста на детето;
- Откривање на децата со потешкотии во читањето и пишувањето, а со цел преземање на навремени мерки;
- Упатување на соодветен третман, со што би се надминале негативните последици кои се јавуваат како резултат на потешкотиите во читањето и пишувањето;
- Тимска работа во надминувањето на потешкотиите, која предвидува координирана соработка помеѓу тимот стручњаци кој се занимава со проблемите од областа на потешкотиите во читањето и пишувањето, родителите и детето;
- Превенција на проблемите во однесувањето кои произлегуваат од потешкотиите во читање и пишување, а заради спречување на појавата на потешкотии во читањето и пишувањето.

## VII. - ЛИТЕРАТУРА:

- Aaron P. G. (1991): Can reading Disabilities Be Diagnosed Without Using Intelligence Test. Journal of Learning Disabilities. Vol.24, No.3, 178- 188.
- Aaron P.G. (1991): Developmental Dyslexia: Is It Different From Other Forms of Reading Disability? Annals of Dyslexia 37, 109- 125.
- Ajuriaguerra J. de, Auzias M. (1975) Preconditions for the development of Writing in the child, Lenneberg E. H. Lenneberg E. : Foundation of Language development- A Multidisciplinary Approach Volume 2, Academic Press New York San Francisco London
- Ajuriaguerra J.de, Denner F., Lavonders M., Perron R. Stambak M. (1964) L'écriture de L, enfant, Neuchatel, Paris, Delachaux Niestle
- Alarcos Lorach E.(1968) Les representations graphiques du langage: Le langage, Editions Gallimard, Paris
- Alleton V.(1970): L'écriture chinoise, Paris, Presses Universitaires de France
- Baddely A.D., Ellis N.C., Miles T.R., Lewis V.J. (1982): Developmental and Acquired Dyslexia: A comparison. Cognition 11, 185- 199
- Bakker D.J. (1992): Neuropsychological Classification and Treatment of Dyslexia. Journal of Learning Disabilities. Vol. 25, No. 2, 102- 109
- Bakker D.J., Bouma A., Gardien C.J. (1990): Hemisphere- Specific Treatment of Dyslexia Subtypes: A Field Experiment. Journal of learning Disabilities. Vol. 23, No.7 433- 439
- Becker R. (1970): Disleksija i disortografija s logopedskog aspekta. Savez Društava defektologa Jugoslavije

- Bernstein D.K., Tiegerman E. (1989) Language and communication disorder in children merril Publishing Company Ohio
- Bishop D.V.M. (1990): Handness and developmental, hove UK: Lawrence Erlbaum Associates Ltd
- Bishop D.V.M., Adams C. (1990): A prospective study of the relationship vetween specific language impairment, phonological disorders and reading retardation, Journal of child Psychologu, Vol. 31, No.7 1027- 1050
- Bjelica J. (2004) :Rani "signali" mogućeg razvoja disleksije- predškolska deca vo <http://public.carnet.hr/hud/w-tekstovi/w-simptomi.html>
- Blagojević D. (1971): Metodski postupak u otklanjanu disleksije i disgrafije pretežno vizuelnog tipa. Specijalna škola, br. 4, Beograd
- Bojanin S. (1985): Neuropsihologija razvojnog doba i opšti reedukativni metod. Zavod za udzbenike i nastavna sredstva, Beograd
- Bradley L.(1989): Predicting learning disabilities: Dumont J., Nakken J.: Learning disabilities, Vol.2 Amsterdam
- Bryant P., Bradley L. (1980): Why children sometimes Write words they do not read: Frith Cognitive processes in spelling, London academic press
- Bugarski R., Jezik i lingvistika, Nolit, Beograd, 1972
- Caplan D. (1994): Language structure, processing and disorders, Cambridge, Mass: MIT
- Catts H.W. (1993): The relationship between speech- language impairments and reading disabilities, Journal of speech and hearing research, Volume 36, October 1993, 948- 958

- Catts H.W. (1989): Speech Production Deficits in Developmental Dyslexia. Journal of Speech and Hearing Disorders. Vol. 54, No.3, 422-428
- Clark M. (1957): Left - Handedness. Laterality Characteristics and Educational implications. London: ULP
- Coren S., Porac C. (1981): Lateral preferences and human behavior ( Springer, Naw York)
- Critchley M. (1964): Developmental Dyslexia, W. Heinemann Books Ltd London
- Critchley M (1970): The dyslexia Child W. Heinemann Books Ltd London
- Critchley M. (1978) Dyslexia Defined. London - W. Heinemann
- Ćordić B. Bojanin S. (1992): Opšta defektološka dijagnostika Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd
- Čomski N, (1972) Gramatika i um, Nolit, Beograd
- Čudina Obradović M (1995) Igrom do čitanja, Školska knjiga, Zagreb
- Delacato C. (1971): The Treatment and Prevention of Reading Problems. C. Thomas- Publisher, Illinois, USA
- De Sosir F. (1977) :Opsta lingvistika, Nolit, Beograd
- Dimić N. (1996): Specifičnosti u pisanju slušno oštećene dece, Defektološki fakultet Univerziteta u Beogradu
- Dimić N. (1997): Specifičnosti u čitanju dece oštećenog sluha, Defektološki fakultet Univerziteta u Beogradu
- Diringer D. (1962) : Writing, London:Thames and Hudson

- Ellis A.W. (1985): A cognitive neuropsychology of developmental (and aquired) dyslexia: A critical surevey. *Cognitive Neuropsychology* 2, 169-205
  
- Ellis A.W. (1994): *Reading, Writing and Dyslexia: A Cognitive Analysis*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers, London
  
- Englert C.S., Mariage T.V. (1991): Structuring the writing experience through dialogue: *Journal of Learning disabilities*, Volume 24, Number 6, 330- 343
  
- Englert C.S., Raphael T.E. (1988): Constructing well- formed proces: Process, structure and metacognitive knowledge, *Exceptional children* 54
  
- Faideau P. (1983) *La graphologie* M.A. Edition Parb
  
- Flower L., Hayes J.R., Carey L., Schriver K., Stratman J. (1986) : Detection, diagnosis and the strategies of revision, *College Composition and Communication*, 37, 365- 387
  
- Friedland J. (1990): Development and vreakdown of written language, *Journal of Comunication disorders*, N.23
  
- Funnell I. (1993): Phonological processes in reading: New evidence from acquired dylexia. *British Journal of Psychology* No.74, 159- 180
  
- Furlan I (1963) : *Govorni razvoj djeteta*, Beograd
  
- Galaburda A.M. (1982): Symetry and Asymetry in the Human Posterior Thalamus, *Thalamic Lessons in a Case of Developmental Dyslexia*. *Arch- Neurology* No.39, 333- 336
  
- Galić Jušić I. (2002): Što je disleksija, <http://public.srce.hr/hud/w-tekstovi/w-sto-je-disleksija.html>
  
- Gathercole S.E., Baddely A.D. (1993): *Working memory*. LEA, Publ. London

- Gibson E., Levin H. (1975): The Psychology of reading. The Massachusetts Institute of Tehnology
- Gillam R.B., Johnston J.R. (1992): Spoken and learning - impaired and normaly achieving school- age children, Journal of Speech and hearing Research, Volume 35, Decemver 1992, 1303- 1313
- Gould J.D. (1980): Experiment composing letters; Some facts, some myths, and some observations, U.L.W.Greeg& , E.R.Steinberg: Cognitive processes in writing, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates inc.
- Grieve J. (2003): Neuropsychology for Occupational Therapists, Blackwell Science
- Haas I. (1970): Phonographic translattion, Manchester University of Manchester Press
- Hacker D.J., Plumb E.C., Butterfield E.R. (1994): Text revision: detection and correction of errors, Journal of educational Psychology, Vol. 86, No.1 65-78
- Hagege C. (1988): Writing: The invention and the dream: De Kerchove D., Lumsden C.J., The alphabet and the brain, Springer- Verland, Berlin
- Harris T.L. (1960): Handwriting: Harris C.V.: Encyclopedia of education research , New York, Mac Millan
- Harris A.J., Sipay E.R. (1980): How to increase reading ability. Longman inc. New York
- Havelock E.A. (1986): The muse learns to write, Yale UP, New Haven and London
- Hayes J.R., Flower L.S. (1986) Writing research and the writer, American Psychologist, 41, 1106- 1113
- Hacaen H., Albert M.L. (1978): Human neuropsychology, New York, Wiley

- Heilman A.W., Blair T.R., Rupley W.H. (1986): Principles and Practices of teaching reading. C.E.Merrill Publishing Company- A Vell& Howell Company, Columbus, Toronto, London, Sydney
- Henderson L. (1982): Orthography and word recognition in reading. London: Academic Press
- Holmes J.M. (1973): Dyslexia: A neurolingvistic study of Traumatic and developmental Disorder. Unpublishing Phd Thesis, University of Edinburgh
- Hornsby B. (1995): Overcoming Dyslexia. Alden Press LTD, Oxford
- Jačova Z. (1996) Korelativni odnos razumevanja teksta pri čitanju na glas i u sebi i njegovo verbalno interpretiranje ( neobjaven trud)
- Jakobson R. (1966) : Lingvistika i poetika, Nolit Beograd
- Jorm A.F. (1979): The Cognitive and Neurological Basis of Developmental Dyslexia. A theoretical framework and review. Cognition 7, 19-32
- Kamhi A.G., Catts H.W. (1986): Toward and Understanding of Developmental Language and reading Disorders. Journal of Speech and Hearing Disorders, Vol. 51, 337- 347
- Kamhi A.G., Catts H.W., Mauer D. (1990): Explaining Speech Productions Deficits in poor Readers. Journal of Learning Disabilities. Vol. 23, No. 10, 632- 642
- Kaplan R.B. (1984): Contrastive- rhetocils some implications for the writing process: Freedman A. Pringle I. Yalden J. (1984): Learning to write: First language/ second language, Longman, London
- Kobola A. (1991) Unapređivanje čitanja u osnovnoj školi, Školska knjiga Zagreb

- Kopačev D. (1999): Nevropsihologija ( interen materijal)
- Kostić Đ, Popović M., Vladislavljević S. (1983): Testovi za ispitivanje govora i jezika. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd
- Lenneberg E.H. Lenneberg E. (1975) Foundations of language development- A multidisciplinary approach Volume 2, Academic Press New York San Francisco London
- Lerner J.W. (1981): Learning disabilities, Boston houghton Mifflin
- Lerner J.W. (1976) Children with learning disabilities. Northeastern, Illinois University
- Leslie L. (1993): Developmental- Interactive Approach to Reading Assesment. Reading and Writing Quarterly. Overcoming Learning Difficultes, Vol.9, No 1, 5-31
- Leu D., Kinzer Ch. (1987): Efective Reading Instruction in the Elementary Grades. C.E.Merril Publishing Company- A Bell Howell Company. Columbs
- Licht R. (1987): Reading Disability Subtypes: Cognitive and Electropsysiological Defferences. Vo: Bakker D., Van Der Vlught H. (Eds.): Neuropsychological Correlates and Treatment, Vol.1, Swetz and Zeitlinger. Amsterdam, 81-105
- Lurija A.R. (1982): Osnovi Neurolingvistike. Nolit, Beograd
- Lurija A.R. (1976): Osnovi Neuropsihologije. Nolit, Beograd
- Matanović- Mamužić M. (1982): Teškoće u čitanju i pisanju. Školska knjiga, Zagreb
- Mathesius V. (1975): A functional analysis of present day English on a general lingustic basis. The Hague: Mouton
- Novosel M. (1978): Acadia Test Razvoja Sposobnosti (prikaz) Defektologija , 1-2

- Novosel M., Marvin- Cavor Lj. (1985) Acadia Test razvoja sposobnosti- provjera valjanosti i pouzdanosti, Primjenjena psihologija, 6, 1- 2, 103- 108
- Novosel M., Tillemans T. (1986): Komparacija rezultata polaznike osnovne škole u testu razvoja sposobnosti Acadia kod nas i u Kanadi, Defektologija 22, 2, 83- 91
- Novosel M., Nikolić B. (1989): Teškoće u razvoju, školski uspijeh, socio- ekonomski status, te uspijeh na testu Acadia i relaciji spola učenika osnovne škole, Defektologija, 25, 1, 59- 71
- Obrzut J.E., Hynd G. (1983): Neuropsychological Assesment of Learning Disabilities. A Discriminant Analyses. J. exp. Child psychology 35, 46- 55
- Orton S.T. (1937): reading, Writing and Speech Problems in Children. W.W. Norton Company, INC. New York
- Pašiček Lj. (1988): Psiholingvističke sposobnosti u djece s teškoćama čitanja i pisanja. Doktorska disertacija. Fakultet za defektologiju Sveučilišta u Zagrebu. Zagreb
- Pašiček Lj. (1991): Sposobnost vizualne retencije u djece s teškoćama čitanja i pisanja i u djece bez teškoća u govornoj komunikaciji. Defektologija. Vol.28, Br. 2, 109-117
- Pašiček Lj., Lenček M. (1993): Verbalno učenje u djece s teškoćama čitanja i pisanja. Multidisciplinarni pristup u logopediji. Zbornik prispevkov 4. strokovnog srećanja logopedov Slovenije. Portorož 126- 131
- Paillard J. (1960): The patterning of skilled of movements: vo Hw. Maguon (Ed.) handbook of physiology Section 1: Neuropshysiology, Vol. 3, Washington, D.C.: Amer. Physiol. Soc.
- Pavlov T.M. (1948): Udžbenik anatomije i fiziologije čoveka, Beograd

- Peer L. (1994) Dyslexia. The Training and Awareness of teachers, The British Dyslexia Associations, London
- Perera K. (1984) Childrens writing and reading. London. Basil black well
- Petrovski D. (1998) Bibliotekarstvo, Univerzitet Sv. Kliment Ohridski Bitola
- Piaget J. (1968): psihologija inteligencije. Nolit, Beograd
- Prior M. (2000) : Understanding Specific Learning Difficulties, Psychology Press a member of the Taylor& Francis group
- Posokhova I. (2000): Kako pomoći djetetu s teškoćama u čitanju i pisanju, Ostvarenje, Lekenik,
- Rayner K. ,Pollatsek A (1989): The psychology of reading, Englewood Cliffs MJ: Prentice Hall
- Rojko R. (1982): Psihološke osnove intonacije i ritma, Muzička akademija, Croatia concert Zagreb
- Rubinstein S.L. (1950) Psihologija mišljenja i govora, Pedagoško- književni zbor, Zagreb
- Sanford A., Garrod S. (1981) Understending Written Language, New York; Wiley
- Sawery D.J. (1992): Language Abilities, Reading Acquisition, and Developmental Dyslehia: A Discussion of Hypothetical and Observed Relationships. Journal of Learning Disabilities, Vol. 25, No.2, 82- 96
- Schawartz C. (1985) Systematiche logopadie, Deutchland

- Scinto L.F.M. (1986) *Written Language and Psychological Development*, Academic Press, INC
- Scinto (1977) *Textual competence: A Preliminary analysis of orally generated texts*, *Linguistics* 194, 5- 34
- Selikowitz M. (1994): *Dyslexia and the other learning difficulties*. Oxford University Press
- Sinadinovska O. (1996): *Praktikum za metodika na nastavata po makedonski jazik vo oddelenskata nastava na osnovното učilište*, *Prosvetno delo* Skopje
- Smith (1975) *The relation between spoken and written language*
- Snowling M.J. (1987): *Dyslexia*, Blackwell Publishers. Oxford.
- Spache D.G. (1979): *Investigating the issues of Reading Disabilities*. Allyn and Bacon, Inc. Boston.
- Spache D.G. (1976): *Diagnosing and Correcting Reading Disabilities*. Allyn and Bacon, Inc. Boston
- Spache G.D., Mc Ilroy K. Berg P.C. (1981): *Case studies in reading disability*, Boston: Allun& Bacon
- Stanovich K.E., Cunningham A.E., Freeman D.J. (1984): *Intelligence, Cognitive Skills, and Early Reading Progress*, *Reading Research Quartely* 19, 278- 303
- Stepanovska B. (1998): *Osobnosti disleksične dece mlađeg školskog uzrasta*-  
Magistarska teza , Defektološki fakultet, Univerziteta u Beogradu (neobjaven trud)
- Škarić I. (1988): *U potrazi za izgubljenim govorom. Školska knjiga*. Zagreb

- Škarić I. (1967) Kibernetika i jezik, Zavod za fonetiku Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, Zagreb
  
- Škiljan D. (1978): Govor realnosti i realnost jezika, Školska knjiga, Zagreb
  
- Taylor I. (1990): Psycholinguistics- Learning and Using Language. Prentice Hall. New Jersey
  
- Thomson M. (1984): Developmental Dyslexia: Its Nature, Assessment and Remediation. Edward Arnold, London
  
- Vachek J. (1966): The Linguistic School of Prague, Bloomington: Indiana University Press
  
- Vachek J. (1973): Written language, The Hague, Mouton
  
- Vellutino F.R., Steger J.A., Kaman M., Desetto L. (1975): Visual form perception in deficient and normal readers, as function of age and orthographic linguistic familiarity, Cortex. 11, 22-30
  
- Vernon M. D. (1975): Dyslexia Review, 8-11
  
- Vigotski L. (1983): Osnovi defektologije. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd
  
- Vladisavljević S. (1987): Afazije i razvojne disfazije, Logopedija 3 , Naučna knjiga, Beograd
  
- Vladisavljević S. (1986): Poremećaji čitanja i pisanja, Logopedija 4, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd
  
- Weigl E. (1975): On Written Language: Its acquisition and its alexic- agrafic disturbances, vo: Foundations of Language development- A multidisciplinary approach Volume 2, Academic press New York , San Francisco, London

- Wiig E.H., Semel E.M. (1976) Language disavilities in children and adolescents, Columbus, OH: Merrill
  
- Willows D.M., Kruk R.S., Corcos E. (1993): Visual processes in reading and reading disabilities, Lawrence Ertbaum Associates, New Yersy
  
- Willows D.M., Terepocki M. (1993): The relation of reversal errors to reading disavbilities, New Yersy
  
- Wilson R. , M. Hall ( 1972) : Reading and the Elementary school Child. Litton Educational Publishing, Inc

## VIII. - П Р И Л О З И

- За проценка на графомоториката користен е текстот "Река" (Григор Витез).

### РЕКА

Реката е направена од вода, камења и риби.

Реката секогаш си оди, а никогаш не заминува. Таа дење им служи како огледало на птиците, а ноќе на ѕвездите.

Реката постојано нешто брбори и зборува, а ништо не можеш да ја разбереш. А да ги прашаш рибите и од нив не можеш ништо да дознаеш, бидејќи само кутат.

- За испитување на пишувањето по диктат користен е текстот "Драги другари и другарки".

### ДРАГИ ДРУГАРИ И ДРУГАРКИ

Се радуваме што убаво си поминавте во нашиот град. Кога ќе дојдат феријалните средби, сите ученици од нашето одделение ќе бидат ваши гости. Ние сме желни за одмор на чист воздух и капење на езеро. Ќе понесеме и топли џемпери за секој случај.

Со љубов, ве поздравуваат Свонко и Ѓоко

- За испитување на читањето користен е текстот "Само еден снежен ден"

## САМО ЕДЕН СНЕЖЕН ДЕН

За време на зимскиот распуст во детското одморалиште на планината, тој ден беше посебно свечено и радосно: осамна снег.

Ура, снег! - извикна ученикот кој прв се разбуди.

Така, на оваа планина, на висина од 64 метри, почна голема случка за 32 ученици основци.

Општата радост била кратка. Снегот веќе до пладне се истопи, но сепак, овој единствен снежен ден им остана во сеќавање како најубав ден во распустот.

- Листа на зборови за слушна анализа:

- ти, па, вие, сме, овој, добар, друштво, прилика, изговор, далеку;
- пролет, вистинити, истопено, предавање, неразговорен;
- математика, оспособување, приговарање, систематизација, атом;
- андрагошки, класификација, фотосензибилитет

- Листа на зборови за слушна синтеза:

- се, од, јас, свој, рака, еден, голем, место, народен, машкост;
- царски, работнички, неколку, ракавица, индустрија;
- галантерија, неизвештачен, истражувачки, работилница, големотрговски;
- екран, хипербола, библиографија.

- При повторувањето на реченици користени се следните:

1. Никола, многу сака да си игра со своите другари од училиште.
2. Учениците, се собраа пред училиште, за на излет.
3. Од торбата на најдобриот ученик, денес ја снема новата книга.
4. Во нашиот град, цел ден на ветерот се вееја шарени знаменца.
5. Баба ни раскажуваше, дека некогаш, шумите беа многу позелени.
6. Овие се капите, што мама ги исплети за мојот брат и за мене.
7. Кога ќе се подигне маглата, авионите ќе можат да слетаат на аеродром.
8. И последните станари ја напуштија старата зграда, бидејќи беше разрушена.