

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



## ТЕШКОТИИ ВО ЧИТАЊЕТО КАЈ УЧЕНИЦИ ОД ВТОРО И ТРЕТО ОДДЕЛЕНИЕ ВО РЕДОВНИТЕ УЧИЛИШТА

- магистерски труд -

12.02.2017

ИНСТИТУТ ЗА ДЕФЕКТОЛОГИЈА

Кандидат:  
Мануела Крчаноска

Ментор:  
Проф. д-р Горан Ајдински

Скопје, февруари 2016

## СОДРЖИНА

Вовед.....	5
I. ТЕОРЕТСКИ ПРИСТАП КОН ПРОБЛЕМОТ НА ИСТРАЖУВАЊЕ.....	9
1. Дефинирање на поимот читање.....	9
2. Фази во процесот на читање.....	12
2.1. Фонемска свесност.....	14
2.1.1. Зошто фонемската свесност е толку важна?.....	15
2.2. Фонологија и декодирање.....	16
2.3. Речник и фонд на зборови.....	17
2.4. Флуентност.....	18
2.4.1. Брзина на процесирање и именување.....	19
2.5. Разбирање.....	21
3. Терминолошки определби на појавата тешкотии во читање.....	23
3.1. Идентификација и дијагноза на појавата тешкотии во читање.....	25
3.1.1. Неформална процена на појавата тешкотии во читање.....	25
3.1.2. Рано откривање на појавата тешкотии во читање.....	26
3.1.3. Стратегии за процена на појавата тешкотии во читање.....	27
3.2. Развој на говорот кај ученици со тешкотии во читање.....	28
3.3. Јазичен развој кај ученици со тешкотии во читањето.....	29
3.3.1. Неопходни вештини за описменување.....	30
3.3.2. Интервенции за унапредување на развојот на вештините кај учениците неопходни за описменување.....	31
3.3.3. Интервенции за развој на вештините кај учениците потребни за описменување поврзани со значењето на зборовите.....	32
3.4. Потенцијални причинители на појавата тешкотии во читање.....	32
3.5. Превенција во процесот на појавата тешкотии во читање.....	35
4. Третман кај ученици со тешкотии во читање.....	36
4.1. Одговор на интервенција (Response to intervention).....	37
4.1.1. Важноста на скринингот во „одговор на интервенција.....	38
4.1.2. Корисни индекси за скрининг.....	39
4.1.3. Скрининг систем четири-чекори.....	39
5. Релевантни истражувања.....	40
5.1. Интер-културни студии.....	44

II. МЕТОДОЛОГИЈА НА ИСТРАЖУВАЊЕ .....	48
1. Дефинирање на проблемот на истражување .....	48
2. Цел и карактер на истражувањето.....	48
3. Задачи на истражувањето.....	49
4. Хипотези на истражувањето.....	50
5. Варијабли на истражувањето.....	50
6. Примерок на истражувањето .....	51
7. Примена на методи, техники и инструменти на истражување.....	51
7.1. Методи на истражување .....	51
7.2. Техники на истражување.....	52
7.3. Инструменти на истражување .....	53
7.3.1. ЕГРА инструментот за Македонија.....	54
8. Временска рамка на истражувањето.....	55
III. АНАЛИЗА И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА НА РЕЗУЛТАТИТЕ.....	58
1. Карактеристики на примерокот.....	58
2. Анализа и интерпретација на резултатите добиени од тестирањето на учениците од второ и трето одделение според ЕГРА- методологијата.....	59
2.1. Анализа и интерпретација на резултатите кај учениците од второ и трето одделение според половата структура.....	60
2.2. Анализа и интерпретација на резултатите според степенот на образование на родителите на учениците од второ и трето одделение.....	62
2.3. Анализа и интерпретација на резултатите според местото на живеење на учениците од второ и трето одделение.....	63
2.4. Анализа и интерпретација на резултатите во однос на посетувањето/непосетувањето предучилишна установа на учениците од второ и трето одделение.....	64
2.5. Анализа и интерпретација на резултатите според достапноста на книги и материјали за читање.....	65
3. Анализа и интерпретација на резултатите според подрачја во ЕГРА методологијата.....	68
3.1. Препознавање букви и нивно читање – гласови.....	68
3.2. Читање познати зборови во нелогичен тест.....	69
3.3. Брзина на читање на логичен текст.....	69
3.4. Читање со разбирање (преку прашања за текстот).....	71

IV. ЗАКЛУЧНИ СОГЛЕДУВАЊА И ПРЕПОРАКИ.....	74
1.Заклучни согледувања.....	74
2.Препораки.....	81
КОРИСТЕНА ЛИТЕРАТУРА.....	86
V. ПРИЛОЗИ.....	96
1.Прилог број 1.....	96
2.Прилог број 2.....	103



## ВОВЕД

Уште на предучилишна возраст, многу деца ги совладуваат основните компоненти на читањето. Во прво одделение, тие започнуваат темелно да го совладуваат читањето, како главна вештина во текот на училишниот ден. Читањето е фундаментална компонента на образованието. Откако учениците еднаш ќе научат да читаат, тие понатаму оваа вештина ја користат по речиси сите предмети. Адекватно на тоа, читањето е од суштинско значење за успех во општеството. Кога луѓето размислуваат која е важноста на читањето за човекот, тие веднаш почнуваат да размислуваат за читањето како способност која се совладува во детството и притоа не треба да забораваат дека тоа е и способност која понатаму ќе биде неопходна за академскиот развој, вработувањето и за снаоѓањето во секојдневниот живот. Читањето го стимулира развојот на човечкиот ум, ја развива имагинацијата и способноста да се учат нови работи, а со тоа се постигнува и крајната цел на читањето – да размислуваме за она што го читаме и да дадеме критика, а со тоа да влијаеме врз нашиот ментален развој. Способноста за читање исто така е високо вреднувана и важна за социјален и економски напредок.

Кога детето чита на македонски јазик, тоа значи дека истото има основни познавања на принципите на пишување кои важат за македонскиот јазик. Учењето читање и пишување се процеси кои започнуваат да се учат долго време пред детето да почне во училиште, а започнуваат благодарение со достигнување на основното биолошко, когнитивно и социјално созревање. Stanovich и Siegel (1984) наведуваат дека капацитетот за читање е поврзан со детската возраст и со развојните шеми. Не постои прецизна хронолошка или ментална возраст, ниту пак одредено развојно ниво кое би морало да се постигне за детето да биде подготвено да научи да чита. Без совладување на читањето, учениците не би можеле да ја разберат содржината на учебниците, а со тоа не би можеле академски да напредуваат. Тешкотиите во читањето кај учениците од основното училиште, особено кај учениците од првите одделенија се тема на интерес на која треба посвети внимание секое општество. За читањето се смета дека е основна потреба во современиот свет на науката и технологијата. За учениците, читањето е клуч за успех во училиштето, за развој на интересите надвор од училиштето, можност за уживање во слободното време и начин за индивидуално и социјално приспособување. Читањето му помага на ученикот да се прилагоди кон неговите врстници, да стане независен од родителите и наставниците, да избере и да

научи одредена професија и да постигне општествена одговорност. Dechant и Smith (1987) наведуваат, како што културата станува се покомплексна, читањето игра сè поголема улога во задоволувањето на личните потреби и во подигнувањето на социјална свест. Преку читањето се стекнуваат многу од стандардите на однесување и моралност, се прошируваат интересите, се прошируваат размислувањата и се овозможува подобро разбирање на останатите. Според Dechart и Smith (1987), секоја личност која знае да чита има моќ да се унапреди себе си, да ги усоврши начините на постоење, да го исполни својот живот и истиот да биде значаен и интересен. Читањето е толку меѓусебно поврзано со целиот образовен процес, така што доколку личоста сака успех во образованието, претходно треба да постигне успех во читањето.

Повеќето деца учат да читаат доста лесно, но истото не се случува кај сите деца. Учениците кои имаат тешкотии во читањето, понатаму во текот на животот, доколку ваквите тешкотии не се надминат, ќе имаат тешкотии во скоро сите полиња. Во рамките на училиштето, тешкотиите во читањето се најчестата причина за која учениците имаат потреба од дополнителна поддршка, покрај тоа тешкотите во читање претставуваат најчесто идентификувани тешкотии во учењето (Joseph, 2003).

Во трудот зачестено се користат следните акроними за стручни изрази компатибилни за истражувачкиот проблем:

- **БАИ**
  - Rapid automatic naming
  - Брзото автоматско именување  
(превод: Мануела Крчаноска)
- **ОНИ**
  - Response to intervention
  - Одговор на интервенција  
(превод: Мануела Крчаноска)
- **ДРА**
  - Developmental Reading Assessment
  - Развојна процена на читање  
(превод: Мануела Крчаноска)
- **ЕГРА**
  - Early Grade Reading Assessement
  - инструмент за процената на раната јазична писменост  
(превод: Мануела Крчаноска)

# **I. ТЕОРЕТСКИ ПРИСТАП КОН ПРОБЛЕМОТ НА ИСТРАЖУВАЊЕ**

# 1. ТЕОРЕТСКИ ПРИСТАП КОН ПРОБЛЕМОТ НА ИСТРАЖУВАЊЕ

## 1. Дефинирање на поимот читање

Читањето е разбирање на пишаните текстови. Тоа е комплексна активност која вклучува перцепција и мислење. Читањето се состои од два поврзани процеси: препознавање на зборовите и разбирање. Препознавањето на зборовите се однесува на процесот на перцепција на пишаните знаци како симболи кои одговараат на нечиј говорен јазик. Разбирањето е процес во кој се открива смислата на зборовите, речениците или пак одредениот текст. За време на процесот на читање, читателите ги поврзуваат претходните сознанија, вокабуларот, познавањето на граматиката, искуството во читање и некои други стратегии кои им помагаат во разбирањето на текстот.

Читањето не е само когнитивна, психолингвистичка активност, туку е и социјална активност. Тоа е комплексен когнитивен процес, кој бара визуелни, аудитивни и моторни вештини кои му овозможуваат на читателот препознавање на зборови и симболи и нивно поврзување со соодветните звуци, при што разбирањето на значењето на прочитаното произлегува од претходното искуство. Според Morris (1966) и Donaldson (1977), читањето е поврзано со вештините на наставникот – детето кое учи од неискусни, необучени и неквалификувани наставници ќе има тенденција да назадува во процесот на читање (Reid&Donaldson, 1977, стр. 62). Околу тоа се согласуваат и Seisson & Seisson (2014), кои ја нагласуваат важноста на инструкциите кои ги користат наставниците во процесот на учење читање. Во зависност од инструкциите на наставникот, основата на процесот на читање ќе се изгради и унапреди, или пак нема да биде добро изградена, што понатаму ќе доведе до дополнителни проблеми. Иако голем број автори нагласуваат дека процесот на читање започнува со градење на основата на писменоста: фонолошка анализа и декодирање, она што е неопходно понатаму да се направи за унапредување на истиот и за проширување на читачките вештини кај учениците, е поддршка од наставникот и родителите (Seisson&Seisson, 2014, стр.4).

Денес, дефинициите за читање и читање со разбирање го надминуваат нивното значење од минатото, кога биле изедначувани со препознавање на зборови и владеење со фонолошко декодирање. Денес, дефинициите за читање вклучуваат, или можеби се заменети со реципрочни интеракции помеѓу читателот, текстот и контекстот на

литературната насока на читателот. Веќе тивкиот, приватниот модел на читање не е соодветен; туку се практикува новиот модел, каде што читањето е интеракција и комплексен процес. Така, според Hengari (2007), читањето е способност за осмислување на пишаните или печатените симболи. Тоа вклучува препознавање на зборовите, разбирање и интерпретација, вреднување и примена на тоа што се чита. Вештините за читање, добри или лоши, се одразуваат врз знаењето на ученикот и неговите компетенции, и притоа компетенциите се зголемуваат за време на процесот на читање. Читањето е истакнат елемент на целокупниот образовен план, подеднакво важен за наставните програми по сите предмети, почнувајќи од најраните одделенија.

Исто така, читањето може да се дефинира како повеќеслоен и сложен процес, кој започнува да се развива од почетното препознавање на буквите од азбуката, преку разбирање на зборовите и исказите, па се до нивно поврзување, кое обликува разбирливо значење (Grosman 2010, стр. 20).

Некои автори читањето го дефинираат како двостран процес. Според нив на едната страна од процесот се наоѓаат фонемската свесност, фонемите, препознавањето зборови, речникот и разбирањето, додека пак на другата страна се наоѓа волјата за читање. Вештите читатели ги поседуваат и двете. Кога станува збор за „волјата за читање“ се мисли на мотивацијата потребна за читање. Ученикот без мотивација за читање, не може да стане читател (Cambria;& Guthrie, 2010, стр.16).

Според Grabe & Stoller (2011, стр.2), читањето не е само способност да се разбере соодветното значење на информацијата од текстот кој е напишан на хартија или интернет, туку тој е многу повеќе од тоа. Па, така овие автори наведуваат неколку причини зошто оваа дефиниција е несоодветна:

- Прво, затоа што не ја пренесува во целост идејата дека постојат голем број причини зошто поединецот сака да чита. Читателот има повеќе цели заради кои чита, а остварувањето на секоја од нив нагласува употреба на различни комбинации на вештини и стратегии.
- Второ, затоа што не ги опфаќа критериумите кои ја дефинираат природата на вештините за флуентно читање; не открива кои се потребните вештини, процеси и знаења потребни за читање со разбирање со цел сеопфатно да се разберат процесот на читање.
- Трето, не објаснува дека читањето е когнитивен процес кој се случува под влијание на силни временски ограничувања, кои се суштински за разбирање на тоа како функционира разбирањето на текстот кај флуентен читател.

- Четврто, не го вклучува социјалниот контекст во кој се случува процесот на читање.

И покрај различните дефиниции кои ги даваат авторите, сите се сложуваат дека читањето е многу значајно. Тоа овозможува преглед на светот и на себеси, но:

...додека вештите читатели се здобиваат во вештини многу брзо, и прво ја преминуваат фазата „учење читање“ во „читање за учење“, невештите читатели стануваат се повеќе фрустрирани од чинот на читање, и се обидуваат да го избегнат читањето секаде каде што е можно (Southwest Educational Development Laboratory, cited in Daniel Rigney, *The Matthew Effect*, стр.76).

Според основните компетенции за читање во Курикулумот за првите одделенија, 1-4 одделение (NIED, MBESC, 2005, p.15), на крајот од трето одделение, ученикот треба да биде способен за:

- Да чита познати и непознати текстови од околу 50 зборови со фантастична или научна содржина,
- Точно да одговара на прашањата со кои се утврдува разбирање на текстот и течно да зборува за нив,
- Да открива основни информации од научните текстови.
- Да покаже добри навики за читање со постоење желба за читање.

Во Концепцијата за деветгодишно основно воспитание и образование на Министерството за образование и наука и Бирото за развој на образованието (2007), со новиот концепт на деветгодишно основно училиште, периодот 1-3 одделение е наречен прв период на наставата. Иако, во прво одделение детето би требало да помине од предоперативно мислење во фазата на конкретни операции, сепак се остава простор тоа да се случи до крајот на трето одделение. Затоа со наставните програми не се бара истовремено постигнување на очекуваните знаења за читање, пишување и сметање до крајот на наставата во прво одделение, туку тие се планираат да се постигнат целосно до крајот на трето одделение во зависност од индивидуалните разлики на учениците. Во наставната програма за второ одделение по предметот македонски јазик на Бирото за развој на образованието (2007) од ученикот се очекува да ги постигне следните цели:

- Да се оспособи за правилно артикулирање на вербалниот говор;
- Да ги усвои печатните и ракописните кирилски букви;
- Да се оспособи за правилно читање и пишување;
- Да се упатува во основните барања за анализа на текстовите;

- Да го збогати речникот со нови зборови.

Додека пак, во програмата по македонски јазик за трето одделение на Бирото за развој на образованието, се очекува од ученикот да ги постигне следните цели:

- Да се оспособи да раскажува усно и писмено на литературен јазик
- Да го збогати речникот
- Да користи правилен ред на зборовите во реченицата.

## **2. Фази на процесот на читање**

Според моделот на Chall за развој на читањето, постојат шест фази. Нулта фаза (до шестгодишна возраст) е предчитачка фаза која се карактеризира со пораст на знаењето и со зголемена употреба на јазикот. Зголемувањето на фондот на зборови (речникот) и синтаксата во оваа фаза се очигледни. Во оваа фаза децата се здобиваат со почетно разбирање на звучната структура на зборовите. На пример, тие разбираат дека некои зборови звучат слично на почетокот (алитерација) или на крајот од зборот (рима), дека изговорените зборови може да се поделат на делови (слогови) и дека деловите може да се спојат и да се добие цел збор. Повеќето деца, се запознаваат и со зборовите во пишана форма.

Во втората и третата фаза (кои се одвиваат во второ и трето одделение), учениците ги учат буквите од азбуката и поврзаноста на буквите со звуците. До крајот на прва фаза, учениците се здобиваат со основно разбирање на правописно-звучниот систем. Во втора фаза (второ и трето одделение), се потврдува она што било научено во фаза еден и учениците учат како да го применат стекнатото знаење од фаза еден со цел да прочитаат зборови и приказни. Учениците учат препознавање на зборови составени од сложени фонемски елементи и да прочитаат приказни сочинети од значајно сложени зборови. Во овој момент, учениците се спремни да направат значаен премин од „учење читање“ кон „читање за учење“.

Во трета и четврта фаза (4-9 одделение и средно образование) учениците покрај текст со наративен карактер се подготвени и за информативни текстови. Притоа учениците се изложени на повеќе информации, со што ги унапредуваат нивните мисли и искуства. Порастот на речникот и стекнувањето знаења се главни цели на оваа фаза. Децата читаат различни текстови од широк спектар на материјали (на пр. учебници, списанија, енциклопедии) и добиваат сознанија за широк спектар на теми (историја,



географија, биологија). Читањето повеќе е насочено кон здобивање на нови информации, концепти или процедури. Соочувањето со поголем број на информации од различен карактер, различни теории и различен начин на интерпретација-обезбедува не само проширување на видикот, туку и знаење како понатаму да се здобијат со нови гледишта и како да ги разберат комплексните концепти.

Во петтата фаза (над 18 години), која е највисока фаза на развој на читањето, учениците може да ги прочитаат материјалите детално и комплетно, што е потребно за да се исполнат нивните цели. Учениците ги одбираат материјалите кои им овозможуваат постигнување на целите; тие знаат што не треба, а што треба да прочитаат. Тие анализираат, синтетизираат и даваат критика на она што го читаат. Во оваа фаза читањето е конструктивно. Chall сугерира дека учениците кои не можат да направат премин од втора во трета фаза, вообичаено се оние кои имаат тешкотии во постигнувањето академски успех. Тие се ученици кои се заглавени во препознавањето на сложените фонемски елементи, што доведува до тешкотии кога тие читаат сложен текст. Недостатокот на изложеност на широк спектар на текстови ја отежнува нивната свесност за различни теми, што влијае врз нивниот академски напредок.

Ефективните читатели знаат како да ги применат вештините за декодирање со цел да го препознаат зборот брзо и ефикасно. Тие имаат богат речник кој соодветствува на нивната возраст и имаат способност за брзо препознавање на зборовите. Кога читаат имаат добра експресија, интонација, модулација и добро изразување. Ефективните читатели го разбираат и го помнат она што го прочитале. Тие може да изведат заклучок од прочитаното и да го продискутираат прочитаниот материјал, т.е. да го разберат текстот кој го прочитале. Најпосле, тие може да го анализираат и евалуираат прочитаното и да направат синтеза и интерпретација во однос на содржината на материјалот. Тие имаат добра фонемска свесност и знаат како да ги користат фонемските вештини за да ги декодираат зборовите кои ги среќаваат при читањето. Кај нив автоматски е воспоставена зборовната идентификација, го користат претходното знаење при изведувањето заклучок, користат стратегии за мониторинг на прочитаното и стратегии за самокорекција при читање и користат правилен изговор на гласовите и кога читаат непознати зборови, така што разбирањето на прочитаното се зголемува. Ефективните читатели размислуваат и евалуираат додека читаат. Ефективното читање се состои од пет есенцијални компоненти:

1. Фонемска свесност
2. Фонологија и декодирање
3. Флуентност
4. Речник и фонд на зборови
5. Разбирање

## 2.1. Фонемска свесност

Подучувањето на децата како да манипулираат со звуците во мајчиниот јазик, помага во учењето да читаат. Фонемската свесност и познавањето на буквите се идентификувани во повеќе студии (Anderson, Hiebert, Scott, & Wilkerson, 1985; Adams, 1990; Snow, Burns, & Griffin, 1998) како два клучни индикатори од кои првенствено зависи совладувањето на почетните читачки вештини во текот на првите две школски години. Докажано е дека таа игра важна улога во формирањето на основата за развојот на вештините за читање, па за фонемската свесност може да се каже дека е првата нишка во сплетот на читањето. Фонемска свесност е способност да се слушне и да се манипулира со фонеме, како најмали елементи од кои се состои говорниот јазик. Македонскиот јазик се состои од 31 фонема и секоја од нив одговара на пишаниот знак. Затоа, учениците кои почнуваат да учат да читаат мора да знаат да ја поврзат фонемата со соодветната буква. Една од главните компоненти, која ја детерминира подготвеноста на детето да научи да чита е да разбере како звуците функционираат заедно. Учениците учат дека зборовите се состојат од фонеме, кои помагаат еден збор да се разликува од друг збор, на пр. зборовите сол, вол и гол завршуваат на –ол, но заради различната прва фонема сите имаат различно значење. Во прилог на разбирањето на фонемите, детето мора да го разбере концептот на зборот, како позицијата на зборот (првиот или последниот збор) во реченицата прави истата да има различно значење. Учениците мора да разберат дека буквите може да имаат различна позиција во зборовите (на почетокот, во средината, на крајот од зборот) и во зависност од положбата значењето на зборот се менува.

Проценувањето на фонолошката свест се прави со давање на задачи на ученикот, во кои од него се бара да издвои слог или фонема од изговорен збор, да спои поединечни фонеме со цел да се добие збор и способност да владее со фонемите во рамките на зборот (на пример, ученикот со додавање, вадење и со преместување на фонемите од еден збор да биде способен да создаде друг збор). Изговорените зборови

фонолошки може да се поделат во неколку различни нивоа на анализа: слогови (зборот книга може да се подели на два слога кни-га) или поединечно на поединечни фонеме (к-н-и-г-а). Така, терминот фонемска свесност можеме да го дефинираме како способност за сфаќање дека зборовите може да се поделат на фонеме.

Кај поголем број деца, свеста за фонолошката структура на говорот обично се развива во текот на предучилишните години. Меѓу првите знаци на свест дека изговорените зборови се состојат од помали компоненти се следењето и корекцијата од страна на детето кога некој зборот го изговара погрешно.

### **2.1.1. Зошто фонемската свесност е толку важна?**

Според извештајот од националниот панел за читање во САД (Спроведен од Националниот институт за детско здравје и човечки развој, 2000), нивото на фонемска свест кое го поседуваат децата кога за прв пат почнуваат да читаат, како и познавањето на буквите се двата најважни показатели од кои зависи нивното постигнување во поглед на читањето по првите две години од процесот на образование. Истражувачите Adams, Foorman, Ludberg, & Beeler (1998), укажуваат дека пред децата да научат да читаат, мора да сфатат дека буквите имаат соодветни фонеме, а фонемите пак се истите звуци кои ги има во говорот кој го слушаат. Тие наведуваат, „за оние кои веќе знаат како да читаат и пишуваат, процесите на читање и пишување изгледаат многу лесни“ – но, тоа не важи и за оние кои имаат тешкотии во читањето. Првите знаци на фонемска свесност се јавуваат кај деца на возраст помеѓу две и три години, кога тие почнуваат да прават рими од зборовите кои ги знаат. На пример, детето може да ги рецитира или да направи игра од зборовите кои ги знае: маче, раче, плаче. Опсежната изложеност на различни текстови и богатата говорна средина во текот на раните години помагаат во развивањето на фонемската свесност. Така, најпрво малите деца веруваат дека значењето на приказната од сликовницата, произлегува од сликите, а како што созреваат и се развиваат сфаќаат дека значењето доаѓа од зборовите (Snow, Burns & Griffin, 1998). Ова е многу важна пресвртница во детскиот развој. Кај четири и петгодишните деца може да се забележи дека „ги читаат“ сликовниците кои ним често им ги читаат возрасните, и тоа на ист начин како што им ги прочитале возрасните, со иста интонација и начин на изразување. Децата често манифестираат модели кои ги имаат научено во детските книги, како на пример, „си беше еднаш“ и „на крај“ кога се

преправаат дека читаат. Затоа што приказните на децата им се читаат гласно, малите деца често мислат дека читањето се јавува само кога гласно се изговараат зборовите.

Отсуството на богата говорна средина, недоволното читање текстови од страна на родителите и недоволната игра со детето во раниот развоен период може да доведе до тешкотии во читањето и до неуспех во читањето (Hammill & McNutt, 1980, Scarborough, 1998). Нивото на фонемска свесност кое го поседува детето кон крајот на прво одделение учествува со околу 50% во успехот при читањето (Blachman, 1991; Juel, 1991; Stanovich, 1986; Wagner, Torgeson & Rashotte, 1994). Степенот на фонемска свесност кој го има развиено детето пред поаѓањето во училиште, се смета за најсилна детерминанта за успехот на читање кај детето (Adams, 1990; Stanovich, 1986; Snow, Burns; & Griffin, 1998).

## 2.2. Фонологија и декодирање

Фонологија е способност за идентификување на врската помеѓу фонемите (гласовите) на говорниот јазик и буквите (графемите) на пишаниот јазик. Декодирањето е способност преку визуелните, синтаксичките или семантичките знаци од зборовите и речениците за да се разбере нивното значење. Визуелни знаци се: изгледот на зборовите, изгледот на буквите и комбинациите на буквите, а синтаксички знаци се структурата на речениците и подреденоста на зборовите во реченицата. Семантички знаци се однесуваат на тоа како зборовите се вклопуваат во контекстот на реченицата како дел од говорот, асоцијацијата со слики или значењето на деловите во реченицата.

Од истражувањата правени во текот на последната деценија може да се забележи дека фонологијата е неопходна (*sine qua non*) за да се владее со читањето, што довело до развивање на *фонолошката теорија за читањето* (Frost 1998; Ramus et al. 2003), според која што значењето на пишаните зборови може да се разбере само преку фонолошкиот код, па затоа сиромашните фонолошки вештини се сметаат за основна причина кај тешкотиите во читањето. Така, лицата со дислексија покажуваат тешкотии во задачите кога бараат свесно активирање на фонолошките способности, т.е. на фонолошката свест, потоа тешкотии се откриени и во задачите во кои се бара фонолошко процесирање, како што се задачите за вербална краткотрајна меморија (Jorm, 1983), особено кога станува збор за репетиција на цифри (Stone & Brady, 1995). Она што уште не е јасно е природата на овие тешкотии, па се поставува прашањето

дали тие се примарен дефицит на нарушувањето во читањето или пак потекнуваат од нарушената перцепција на аудитивните знаци кои ги сочинуваат говорните звуци.

Бихејвиоралните и електрофизиолошките студии ги истражувале морфосинтаксичките и синтаксичките способности кај популацијата со дислексија. Во нив било откриено дека кај лицата со дислексија има намалена чувствителност на морфологијата предмет-глагол (Rispen, Roeleven, & Koster, 2004), нарушена продукција на инфлекциона морфологија (Altmann, Lombardino, & Puranik, 2008;Joanisse, Manis, Keating, & Seidenberg, 2000) и слабост при решавање на задачи за морфолошка свесност (Leikin & Hagit, 2006).

Бројни студии покажаа дека постои силна поврзаност помеѓу декодирањето и читањето со разбирање (e.g., Catts, Hogan, & Adolf, 2005; Francis, Fletcher, Catts, & Tomblin, 2005;Hoover & Tunmer, 1993; Keenan & Betjemann, 2006;Keenan, Betjemann, & Olson, 2008; Nation & Snowling, 1997)

### **2.3. Речник и фонд на зборови**

Под поимот вокабуларот се подразбира фонд на зборови, реченичко богатство на еден јазик, кое во себе го вклучува значењето и изговорот на зборовите кои ги користиме во комуникацијата. Наједноставно тој може да се претстави како број на зборови кои ги разбираме или кои активно ги употребуваме при зборување, читање, слушање и пишување. Секоја личност има четири различни вокабулари:слушање, говорење, читање и пишување. Кај секоја индивидуа вокабуларот за слушање е најбогат и тој прв се развива, додека по него следи зборувањето или усниот вокабулар (Tankersley, 2003). Како трет вокабулар се развива вокабуларот за читање, кој пак го следи вокабуларот за пишување. Кај напредните читачи, читачкиот вокабулар може да стане и најголемо скадиште на зборови за препознавање зборови. Секој вокабулар продолжува да расте и да се развива со текот на времето. Постојат два начини на кои можеме да го објанеме збогатувањето на вокабуларот. Ние можеме да стекнеме нов вокабулар индиректно, преку секојдневното искуство или пак него можеме да го стекнеме директно- кога некој лично не учи и ни го објаснува значењето на зборовите (Armbruster, Lehr, & Osborn, 2001). Ние учиме нови зборови во текот на целиот живот индиректно кога ќе го слушнеме или видиме зборот во различни контексти. Ова учење настанува со слушање конверзации или пак со читање зборови во определен контекст. Значењето на зборовите може да биде научено и експлицитно, кога некој ќе ни го каже

значењето на новиот збор, кога ќе го погледнеме значењето на зборот во лексикон или пак кога директно ќе побараме некој да не научи повеќе за значењето на зборовите.

Учениците со тешкотии во читање често се соочуваат со проблеми кога станува збор за совладување нов вокабулар. Па така, тие полесно совладуваат зборови кои се изговорени, отколку напишани зборови. Но, тоа што е уште повеќе фрустрирачко е, тоа што некои ученици со тешкотии во читање исто така имаат и тешкотии во аудитивното процерирање, па дури и изговорениот вокабулар за нив не е секогаш лесно да стекнат и не можат лесно да го применуваат. За овие ученици, многу е поважно да примаат насочени и индивидуализирани вокабуларни инструкции, кои се структурирани така што ќе одговараат на нивните силни и слаби страни. Кога станува збор за збогатување на вокабуларот, доста е корисен мултисензорниот пристап. Со употреба на зборовни активности кои вклучуваат допир, звук или поглед, учениците со тешкотии во читањето може да го компензираат она што им недостига. Учениците со тешкотии во читање, вообичаено имаат корист од двострукиот пристап и со фонемско и со видно претставување на зборовите.

#### **2.4. Флуентност**

Флуентноста е способност за читање на текст точно, течно и брзо, при што таквото читање го следи соодветна експресија. Постоја два типа на флуентност – флуентност при читање на глас и флуентност при читање во себе. Читањето во себе е подобар метод кога се работи за разбирање на текстот, додека читањето на глас обезбедува важни информации за успешноста на применувањето читачки стратегии кај ученикот (Johns & Lenski, 2001). Флуентноста се развива со текот на времето и во зависност од бројот на прочитани содржини. Флуентните читачи, читаат без напор, користат експресија и можат да ги препознаат и да ги прочитаат зборовите многу брзо. Учениците кои читаат брзо веќе имаат развиено автоматизам (Samuels, 1994) и знаат како да ги групираат зборовите многу брзо со цел да го разберат значењето на текстот. Кога учениците имаат развиено автоматизам, тие веќе не мора да се насочени кон декодирање на задачата, и може да се фокусираат кон разбирање на текстот. Флуентните читачи користат вештини за декодирање со цел брзо движење низ текстот кое овозможува разбирање на истиот. Флуентните читачи имаат богат вокабулар и развиени вештини за идентификација на зборови. Всушност, флуентните читачи може да го поврзат со нивното поранешно искуство (Armbruster, Lehr, & Osborn, 2001).

Некои ученици се способни за брзо читање на глас, имаат експресија и го декодираат текстот, но тие не го разбираат она што го читаат. За нив не можеме да кажеме дека се флуентни читаши, затоа што флуентноста подразбира и разбирање на она што се чита. За да биде еден читач дефиниран како флуентен, тој мора знае да декодира и да го разбира она што го чита. Флуентните читатели се способни да се сконцентрираат кон извлекување значење од она што го читаат, затоа што немаат проблеми со декодирање. Колку е поголема флуентноста кај ученикот, толку ќе бидат и подобри резултатите во разбирање на материјалот кој се чита.

Флуентноста не е фаза на развојот. Флуентноста се менува во зависност од разбирањето на вокабуларот од стана на ученикот, неговото/нејзиното претходно искуство и сродноста со содржината која се чита, целта заради која се чита и видот на текст кој се чита. Зборовното препознавање самото по себе, не доведува до флуентност или пак разбирање на прочитаното.

#### **2.4.1. Брзина на процесирање и именување**

Истражувањата покажале дека брзината на процесирање го предвидува перформансот на различни когнитивни задачи (Kail & Ferrer, 2007): Побрзото процесирање помага за подобрување на капацитетот на работната меморија, го подобрува изведувањето заклучоци и нуди поголема точност при решавање математички проблеми ((Fry & Hale, 1996; Kail, 2007; Kail & Hall, 1999). Развиеното брзо процесирање е поврзано со повисока интелигенција (Bonifacci & Snowling, 2008; Sheppard & Vernon, 2008) и со различните видови на задачи кои треба да се процесираат, како што е едноставна временска реакција и визуелно следење на броеви и симболи, кои се карактеризирани како задачи со општа брзина на процесирање на информациите (Sheppard & Vernon, 2008).

Една од најчестите алатки која се користи за да се испита брзината на процесирање и во терапевтски и во лингвистички поглед е именувањето- способност за забележување стимул (изговарање збор за слика која сме ја меморирале). Брзото автоматско именување (БАИ) е способност за континуирано именување на претставените слични симболи колку што е можно побрзо (вообичаено 50 стимули од истата семантичка категорија, како што се броеви, бои, предмети или букви) (Koronen, Salmi, Eklund, & Aro, 2013). Именувањето претставува една од когнитивните способности, врз која се темелат вештините за рекогниција на зборови и истото е

поврзано со флуентното читање кај деца од училишна возраст (Warmington & Hulme, 2012).

Поврзаноста помеѓу читањето и именувањето и читачките вештини е добро позната. Kail, Hall и Caskey (1991) откриле дека БАИ е значаен показател за читачките вештини. БАИ на броеви, букви и бои е значајно поврзана со точноста во читање, флуентноста и разбирањето на материјата кај индивидуите кој се наоѓаат на различно ниво на читање, и тоа се однесува и на типични читачи и на лицата кои имаат проблеми во читањето (Kail & Hall, 1994; Spring & Davis, 1988; Wolf & Obregon, 1992; Young & Bowers, 1995). Подоцна, вакви студии биле направени во неколку различни јазици, вклучувајќи Германски (Wimmer, 1993), Холандски (de Jong & van der Leij, 2003) и Италијански (Di Filippo et al., 2006). Иако откриена е силна поврзаност помеѓу именувањето и читањето, после испитувањето на различни варијабли, како IQ, краткортајна меморија, стапка на артикулација, препознавање на буквите и други, ваквата поврзаност варијала во зависност од факторите како што е типот на тест за именување (видот на симболи кои индивидуата треба да ги именува), како и возраста на испитаниците (Georgiou, Parilla, Kirby, & Stephenson, 2008).

Претходните студии кои ги поврзувале читачките вештини и брзото именување, откриле дека брзото именување игра најголема улога во предвидувањето на читачките способности и дека постои силна поврзаност меѓу нив (Lervåg and Hulme, 2009).

Во студијата на Shelley Shaul од 2015г., која ја истражува поврзаноста на нивото на процесирање и раните читачки вештини, откриено е дека брзината на процесирање кај деца кои посетуваат градинка е значајно поврзана со разните јазични способности.

Исто така, значајна поврзаност била откриена помеѓу брзината на процесирање и читачките способности во прво одделение. Се чини дека најверојатно после изложувањето на децата на пишан текст, и после учење на основите на читањето и пишувањето, брзината на процесирање е таа која доведува до различни способности за читање. Тоа може да се должи на основното познавање кое е потребно, кое пак заедно со зголемената брзина на процесирање ги подобрува читачките способности. Ваквите резултати покажале дека брзината на процесирање е важен фактор во когнитивното процесирање и дека различни нивоа на брзината на процесирање се поврзани со одредени когнитивни профили, кои секако влијаат врз способноста за читање. Колку била помала брзината на процесирање, толку испитаниците имале пооскудна писменост, јазик и фонолошка свесност.



## 2.5. Разбирање

Разбирањето бара откривање на значењето на зборовите кога слушаме, зборуваме, читаме или пишуваме. Вештите читатели имаат цел додека читаат и ги користат нивните стекнати искуства и знаења во сфаќањето на смислата на текстот. Способноста за поврзување е клучна за разбирањето на она што се чита. Ние не го разбираме она што го читаме се' додека не направиме конекции и се додека не сме во можност да ги процесираме зборовите кои ги читаме на мисловното ниво. Според William Grabe et al. (2011), читањето со разбирање е способност да се разберат информациите од текстот и да се интерпретираат на соодветен начин. За подобро да се разбере концептот читање со разбирање, тој се дефинира како збир на неопходни процеси. Сам по себе ниту еден од процесите не го дефинира читањето со разбирање, но заедно тие овозможуваат добра основа која е потребна за флуентно читање.

Флуентното читање претставува:

1. брз процес
2. ефикасен процес
3. интерактивен процес
4. стратешки процес
5. флексибилен процес
6. евалуациски процес
7. процес со цел
8. процес на разбирање
9. процес на учење
10. лингвистички процес

Флуентното читање подразбира брзо читање текстови и колку побрзо текстот е прочитан, толку е подобра обработката на компонентите кои го сочинуваат. Така, добриот читач може да прочита текст од 200-300 зборови за околу една минута, зависно од целта на текстот. Покрај тоа што треба да се чита брзо, за читањето да биде ефикасно мора да се разбере суштината на прочитаното. Затоа, различните процеси кои го сочинуваат разбирањето на текстот мора бидат координирани и заедно да прават еден целисходен процес, кој треба да биде автоматски. Читањето, исто така е интерактивен процес, и тоа најмалку на два начини. Прво, различните процеси кои се вклучени во процесот на читање се случуваат речиси истовремено. Додека ние брзо ги

препознаваме зборовите и ги зачувуваме како активен дел од работната (краткотрајната) меморија, ние исто така ја анализираме структурата на речениците, со цел да го сфатиме нејзиното најлогично значење, притоа градиме главен модел на разбирање на текстот во нашите глави, раководиме со разбирањето итн. Читањето, исто така е интерактивен процес, во кој лингвистичките информации од текстот се во интеракција со информациите кои се во долготрајната меморија на читачот. Овие два извори на знаење (знаењето што го поседува и лингвистичкото знаење) се есенцијални за градењето на интерпретацијата на текстот кај читателот. Читањето со разбирање, претходно бара добро изградена стратегија, што значи дека читачот треба да биде флексибилен во однос на целите за читање и постојано да прави мониторинг на она што го чита. Па така, читањето е евалуациски процес во кој читачот одлучува дали информациите кои ги чита се доследни и дали се совпаѓаат со целта. Евалуацијата зависи и од мотивацијата за читање, ставовите кои ги има читачот за насловот и за самиот текст, дали истиот чувствува дека ќе го разбере или нема да го разбере текстот и очекувањето кое го има читачот од текстот, дали текстот ќе му биде корисен, или барем интересен (Baker and Beall, 2009). Читањето секогаш е намерна активност, не само во смисла дека читателите читаат на различни начини базирани врз различни цели, но исто така и во смисла дека мотивацијата за читање индивидуално е активирана, без разлика дали е поттикната од внатрешни или надворешни фактори. Исто така, читањето е процес на разбирање. Разбирањето истовремено е и очигледно и суптилно. Очигледно е затоа што секое лице ќе каже дека целта за читање е всушност разбирање на текстот, но помалку се очигледни начините на кои читачот го разбира текстот. Затоа што читањето овозможува разбирање на текстот, една од целите на читањето и учење, па така секоја индивидуа која сака да постигне академски знаења мора да го користи читањето како инструмент за да постигне нови знаења.

На крајот, читањето е фундаментален лингвистички процес – аспект кој често е занемарен (исто како што е и визуелниот аспект). Не може да се дискутира за читање, доколку претходно не читачот го нема совладано јазикот, па така не може да очекуваме дека некој ќе чита кинески или шведски, доколку претходно читачот нема јазични познавања на овие два јазици.

### 3. Терминолошки определби на појавата тешкотии во читање

Поимот „дислексија“ и покрај тоа што е толку навлезен во секојдневниот речник, сепак создава контроверзии. Тоа е термин за кој повеќето луѓе имаат слушнато и имаат некоја идеја што всушност претставува. Многу професионалци кои се занимаваат токму со дислексија, на прашањето што е дислексија, ќе ви дадат различни дефиниции. Тоа е така затоа што во реалноста постојат многу недоразбирања и заблуди во врска со дислексијата. Контроверзиите најпрво започнуваат од употребата на правилна терминологија, па се поставува прашањето дали да се користи терминот „дислексија“ или „специфични тешкотии во читањето“? Сето тоа има директно влијание врз родителите кога дознаваат дека имаат дете со дислексија (Reid, 2011, стр.4). Првично терминот дислексија исклучиво се користел за да се означи нарушување во јазикот: говорен или пишан. Потоа, се сугерирало дека подобро е да се користи терминот „специфични тешкотии во учењето“, кое ја вклучува дислексијата како специфичен проблем заедно со нарушувањето на дефицит на внимание, диспраксија и специфичните нарушувања на говорот и јазикот (Pollock, Waller & Politt, 2004). Во САД и во Канада, почесто се користи терминот „тешкотии во учењето“, како основен термин, кој пак во себе ја вклучува дислексијата. Во Англија и во Европа многу повеќе се користи терминот дислексија. Слично е и во Нов Зеланд и Австралија, каде што терминот дислексија се повеќе се користи во последните години (Ried, 2011, стр.1). Дислексијата е меѓународно прифатен термин кој се јавува кај деца и возрасни во секоја земја и во секоја култура, без оглед на јазикот и на образовниот систем. Па, дислексијата може да се дефинира како различен начин на процесирање на информациите. Дислексија е начинот на кој дислексичарите ги примаат информациите; како ги разбираат; како ги меморираат и како ги организираат во мозокот (когнитивна обработка); и како тие ја разбираат информацијата. Овие фази, на ниво на прием на информацијата, обработка и излез на информацијата може да бидат различни кај сите деца и млади со дислексија (што доведува до различна форма на тешкотии). Овие тешкотии најлесно може да бидат забележани кога детето чита, но тоа не значи дека детето ќе има само проблем во читањето, туку покрај читањето може да бидат засегнати и други области на учењето. Тоа е причината зошто понекогаш тешкотиите кои ги имаат децата со дислексија може да перзистираат и покрај подобрувањето на читачките вештини. Дислексијата како проблем се отсликува на сите области од кои е сочинето учењето. Потврдено е дека учениците со тешкотии во читањето тешко се

снаоѓаат во азбучната фаза, затоа што поврзаноста на буквата со фонемата во голема мера се заснова врз фонемските способности. За да можат учениците да ги поврзат графемите со соодветните фонемии, потребно е да имаат изградено одредено ниво на фонемска свесност (Mahfoudi, 2008). Дислексијата повеќе вклучува проблеми во читањето, но исто влијае врз учењето, вклучувајќи тешкотии во следењето и разбирањето на усните инструкции, како и на точноста и флуентноста на прочитаното и на пишаниот текст. Учениците со тешкотии во читањето може да имаат тешкотии во учењето, дури и кога се работи за учење со слушање. Затоа, важно е наставата да биде мултисензорна, т.е. аудитивна, визуелна, кинестетичка и тактилна. Дислексијата вклучува тешкотии во читањето, правописот и пишувањето. Заедничко за учениците со тешкотии во читањето е тоа што имаат проблеми на фонемско ниво, кои се манифестираат со неможност за разликување на сличните звуци и на сличните звучни комбинации. Исто така, тие може да имаат тешкотии во идентификувањето на точната локација на фонемата во зборот и препознавањето на истата фонема во различни зборови. Тоа се должи на недоволно изградената фонемска свесност, која често е еден од првите индикатори на дислексијата. Покрај тоа, учениците имаат и проблеми во правописот, па често се случува децата да не знаат правилно да го напишат зборот. Многу често кај нив се јавува проблемот да не знаат да го изразат она што го мислат. Сепак, не смееме да забораваме дека симптомите кои ги има ученикот со тешкотии во читање се индивидуални. Од голема важност е раното откривање на дислексијата, да може навреме да се интервенира. За рано откривање на дислексијата постојат голем број на скрининг тестови, но важно е да се спомне дека тие не дијагностицираат дислексија - туку само алармираат можност за дислексија. Ваквата можност за дислексија понатаму треба целосно да се процени од страна на стручни лица, за да може да се биде сигурен дека детето има дислексија.

Рани симптоми за откривање дислексија се (Reid, 2011,стр.7):

- Комуникација и говор – сиромашни фонолошки вештини и намалена свесност за рима и ритам може да индицираат дека учениците понатаму ќе имаат тешкотии во читањето и пишувањето.
- Тешкотии при слушање приказни: Тоа индицира дека детето може да има аудитивни тешкотии и тешкотии при следење на редоследот во приказната, како и намалено внимание и отежнато фокусирање.
- Меморија: Децата кои не можат да запомнат повеќе од две различни

информации, може да имаат потешкотии со меморијата.

- Редослед на настаните во приказната: Ова може да биде проблем кај децата со дислексија, кои исто така може да имаат тешкотии при организација на информации и при правилно наведување на редоследот на настаните.

- Говор: Може да имаат некои артикулациски проблеми, но и не мора.

- Именување и подредување на предмети/случки во низа: Запомнувањето на имињата на слични предмети може да биде намалено. Кај нив може да има и неконзистентност во именувањето на предметите (еден ден тоа го прават правилно, но не и наредниот ден).

- Физички развој и движење: Тоа може да биде ран показател на дислексија. Малите деца со дислексија може да имаат проблеми во фината и грубата моторика, но сепак треба да се напомене дека не сите. Вештините за координација исто така се показател на дислексија. Fawcett и Nicolson (2008), во истражувањата кои ги правеле наведуваат дека децата кои имаат нарушена рамнотежа додека извршуваат некои задачи веројатно ќе се соочат со тешкотии во учењето (оваа проба може да се направи ако побараме од детето да застане на една нога, додека рецитира песничка).

### **3.1. Идентификација и дијагноза на појавата тешкотии во читање**

Дијагностицирањето дислексија е специјализирана насока, што значи дека тоа го прават стручни лица за тоа, но од друга страна тоа не значи дека наставникот не игра клучна улога во процесот на идентификација и процена. Најчесто наставникот е токму тој кој што ја идентификува состојбата, кој ги забележува разликите меѓу она што го може детето и она што би требало да може во однос на возраста/одделението. Наставникот често може да забележи разлики во постигнувањата на детето, особено разликите меѓу усното постигнување и постигнувањето кога чита.

#### **3.1.1. Неформална процена на појавата тешкотии во читање**

Неформалната процена вклучува употреба на чек-листи кои наставникот може да ги користи кај детето. Резултатите добиени на чек-листите создаваат сомнеж кај наставникот дека детето не напредува толку колку што е предвидено. Ваквиот начин на процена е најчесто првиот чекор во дијагностицирањето дислексија. Во повеќе случаи

неформалната процена може да доведе до подетални информации за состојбата за разлика од стандардизираните тестови, но дијагнозата дислексија често се потпира на резултатите добиени од стандардизираните тестови. За децата многу од информациите кои се однесуваат на навиките за учење и постигнувања може да се добијат од неформалните процени, додека пак некои од информациите е полесно да се добијат од стандардизираните процени (Ried, 2011). Еден од позитивните аспекти на неформалната процена е тоа што таа е динамична. Тоа не е само тест т.н „сега и овде“, како стандардизираните тестирања, туку неформалната процена се случува во текот на подолго време и во различни ситуации. Додека стандардизираната процена е статичка и ги мери постигнувањата во времето кога е спроведен тестот, динамичката процена е флексибилна и може да се дополнува постојано со информации во зависност од детското однесување во текот на времето.

### **3.1.2. Рано откривањена појавата тешкотии во читање**

Неформалните процени за дислексија може да бидат корисни во идентификацијата. Најдобро е да се набљудуваат децата во ризик, што е можно побрзо. Тоа ги зголемува шансите за успех, затоа што има можност за рана интервенција. Во Велика Британија, проектот наречен „Не за неуспехот“ (2008), иницијално започнал со спроведување на емпириска студија за да се докаже важноста на едукативниот процес во откривањето дислексија и тоа дека игнорирањето на истата води до образовен неуспех. Проектот исто така го евалуирал влијанието на специфичниот начин на совладување јазични вештини и образовниот развој кај ученици за кои било утврдено дека се во ризик за развој на дислексија. Во фазата на ран скрининг биле опфатени 1341 дете на возраст 3-7 години во 20 училишта во три различни региони во Англија. Резултатите покажале дека над 55% од сите ученици кои не успеале да го постигнат очекуваното ниво на националниот Стандардизиран тест за процена (SATs) биле подложни да развијат дислексија подоцна. Ова индицирало дека на неидентификуваната дислексија може да гледа како на главна причина за образовен неуспех. Во извештајот наведено е дека со соодветен скрининг, после кој би следела рана интервенција, ваквиот неуспех може да се надмине, но во моменот на студијата истиот е игнориран. Важно е да се нагласи потребата наставниците да развијат свест за дислексијата и да стекнат вештини за идентификација на учениците кои би можеле да имаат дислексија.

Crombie (2002) наведува дека раниот скрининг треба да се фокусира на следните области на учење:

- Емоционален, личен и социјален развој. Семејниот живот и културата може да имаат силно влијание.
- Комуникација и јазик. Децата со слаби фонолошки способности и со намалена свест за рима и ритам може да доживеат тешкотии во читањето и пишувањето.
- Слушање. Тешкотиите при слушање приказни, може да индицираат подоцнежни проблеми во вниманието.
- Јазична меморија и комуникациски вештини. На пример, помнењето на редоследот на настаните во некоја приказна или повторувањето на слогови кои сочинуваат определен збор.
- Говор. Обезбедувањето на детето доволна контрола врз јазикот и усните за да репродуцира звуци на посакуваниот начин. Ова може да се процени кога детето кажува или раскажува приказна.
- Бесмислените зборови може да се повторуваат како дел од игра. Често децата кои имаат дислексија имаат тешкотии во повторувањето на бесмислените зборови.
- Вештините кои се користат при некои активности, како категоризација, именување, подредување и редоследот, може да бидат проблематични за децата кои се во ризик за развој на дислексија.
- Физички развој и движење. Движењата може да проценат од страна на наставникот како дел од рутинската опсервација која ја прави во училницата. Способноста да се разликува десно и лево е особено важна.
- Координација и вештни за рамнотежа. Ова може да се процени ако од детето се побара да одржува рамнотежа на една нога, истовремено рецитирајќи песничка со рима.

### **3.1.3. Стратегии за проценка на појавата тешкотии во читање**

Јасно е дека идентификувањето дислексија не може да се направи само преку еден тест, па така процената е процес кој вклучува многу повеќе од едно тестирање. Процената во себе мора да ги вклучи факторите кои произлегуваат во училницата во однос на наставната програма и параметрите на учење кај детето, неговите специфични

тешкотии и силни страни. Поточно, процената треба да се разгледа од три аспекти: тешкотии, отстапувања и разлики, кои се разгледуваат во однос на училишната средина и наставната програма.

⇒ **Тешкотии**

Главниот проблем кај учениците со дислексија најчесто се поврзан со декодирањето или енкодирањето на пишаниот текст. Ова може да се должи на тешкотии со:

- стекнување фонолошка свесност
- меморија
- организација и секвенционирање
- движење и координација
- јазични проблеми
- визуелна/аудитивна перцепција

⇒ **Отстапувања**

Отстапувањата може да бидат очигледни:

- во споредба на вештините за декодирање со читањето/слушањето со разбирање
- помеѓу усмените и вештините за пишување
- во изведбата во различни области од наставната програма

⇒ **Разлики**

Исто така е важно да се знае дека постојат индивидуални разлики кај учениците со дислексија. Па, затоа во процесот на идентификација треба да се земат предвид:

- стилот на учење
- срединските преференци за учење
- стратегиите за учење.

### **3.2. Развој на говорот кај учениците со тешкотии во читање**

Во согласност со наодите на Scarborough, останатите студии го кои евалуираат присуството на проблеми во читањето кај ученици кај кои се забележуваат проблеми во говорот во предучилишниот период доаѓаат до различни резултати. Некои студии



сугерираат дека тешкотиите во експресивниот говор се предиктор за тешкотии во фонолошката свест (Bird, Bishop, & Freeman, 1995), додека пак други понови студии покажуваат дека тешкотиите формирањето на говорот не се во корелација со тешкотиите во читањето (Bishop & Snowling, 2004; Catts, 1993). Неодамнешните студии наведуваат дека круцијален фактор во однос на тоа дали тешкотиите во говорот се предиктор за тешкотии во читањето, е дали тешкотиите во говорот се решаваат рано за време на инструкциите за читање.

### **3.3. Јазичен развој кај учениците со тешкотии во читање**

Кога се разгледуваат ризик факторите за развој на тешкотии во читањето, значајно е да се направи дистинкција помеѓу „говорните вештини“ и „јазичните вештини“ (Snowling, 2005). Говорни вештини се вештините кои се вклучени во продукција на говорот, и се поврзани со фонолошкото процесирање и развојот на азбучниот принцип, додека пак јазичните вештини се оние способности кои се важни за разбирањето на значењето на јазикот, како што е семантиката и синтаксата. Snowling сугерира во однос на влијанието на јазичниот дефицит врз развојот на процесот на читање, важно е да се земе во превид дека целосната палета на јазични вештини, било во говорот или јазикот, ќе има различни, но и интерактивни ефекти. Учениците кои имаат тешкотии во само една област на јазикот може да да го надоместат нивниот дефицит и да станат успешни читатели. Scarborough (2005) наведува дека во предвидувањето на способноста за читање во однос на јазичната изведба кај предучилишното дете, важно е да се биде свесен дека „различните јазични способности во предучилишната возраст се предиктори за читањето“. На пример, таа наведува дека учениците кај кои подоцна се забележани тешкотии во читањето, се разликувале од останатите ученици со типичен развој во однос на следното: синтакса и продукција на говор (но, не и во речникот) уште во најрана возраст (2,5 и 3 години), синтакса и речник (но, не и говор) во текот на наредните години (3,5- 4 години) и речник и фонолошка свесност (но, не и синтакса) на возраст од 5 години. Тоа значи дека во различен период од детството постојат различни аспекти на јазикот со кои може да се идентификуваат децата кои се во ризик за дислексија. Кај децата кои имаат генерални јазични дефицити, веројатноста за тешкотии во читањето е многу голема (Badian, 1994; Catts, Fey, Zhang, & Tomblin, 2001; Catts & Hogan, 2003).

### 3.3.1 Неопходни вештини за описменување

Доказите покажуваат дека вештините неопходни за описменување се развиваат пред поаѓање на училиште и претставуваат основа за подоцнежниот успех во развојот на читачките способности (Whitehurst & Lonigan, 1998). The National Early Literacy Panel, Националниот панел за рано описменување (Lonigan, Schatschneider, & Westberg, 2008a) спроведил мета-анализа за идентификување на раните вештини кои подоцна се поврзано со читањето и пишувањето. Во мета-анализата биле вклучени 300 студии во кои била правена процена на една или повеќе потенцијални вештини неопходни за описменување, измерени кај предучилишни деца и деца кои посетуваат градинка, додека кај учениците вклучени во образовниот процес биле направена процена на вештините за декодирање на зборови, на способноста за читање со разбирање и на правописот. Вештините поврзани со пишан текст (на пр., владеење со азбуката, концептите за пишан текст, пишување имиња) било откриено дека се умерени до силни предиктори на сите конвенционални вештини за описменување. Две од три фонолошки способности за процесирање:фонолошка свест и брзо автоматско именување (но, не и фонолошка меморија), биле умерени предиктори на конвенционалните вештини за описменување. Исто така, процената на усниот говор (јазик) покажала дека е умерен предиктор на конвенционалните вештини за описменување.

При анализирањето, утврдени се само неколку разлики кои укажуваат на тоа дека детската возраст има значително влијание врз предвидливите односи. Во принцип, резултатите од лонгитудиналните студии индицираат дека постои умерен степен на модуларност помеѓу овие вештини неопходни за описменување и подоцнежните конвенционални вештини за описменување. Некои од раните вештини потребни за развој на описменувањето се поврзани со кодот на пораката, а другите вештини пак се поврзани со значењето на пораката. Вештини кои се поврзани со кодот се оние вештини кои пред се' на учениците им овозможуваат успешно да го совладаат алфаветскиот принцип и да можат точно и течно да го декодираат текстот. Вештини поврзани со значењето, се оние вештини кои примерно се поврзани со јазикот и кои им овозможуваат на учениците разбирање на текстот откако ќе го декодираат. Со оглед на тоа дека овие разбирањето и кодот се во корелација, тие се различно предвидливи во поглед на различните аспекти на подоцнежните конвенционални вештини за описменување и се чини дека се одговорни за различни видови на настанви активности (Christopher J. Lonigan, David J. Purpura, Shauna B. Wilson, Patricia M. Walker, Jeanine

Clancy-Menchetti, 2013). На пример, Storch and Whitehurst (2002) објавиле дека усните јазични способности се директно поврзани со резултатите на читањето со разбирање, но не и со резултатите на декодирање во нивната лонгитудинална студија. Во мета-анализата објавена од Lonigan et al. (2008a), просечната корелација помеѓу резултатите добиени при проценка на усниот јазик и читањето со разбирање биле повисоки отколку корелација помеѓу усниот јазик и декодирањето. Иако овие јазични способности кои се важни за развој на писменоста потекнуваат и се развиваат во текот на предучилишниот период кај повеќето деца, некои деца доаѓаат во градинка со ниски нивоа на овие способности, што доведува до поголема веројатност истите да не бидат доволно подготвени за читачките инструкции во текот на првите одделенија. Децата од семејства со низок социо-економски статус, често имаат помалку развиени вештини кои се неопходни за описменување за разлика од децата кои потекнуваат од семејства со висок социо-економски статус (e.g., Bowey, 1995; Lonigan, Burgess, Anthony, & Barker, 1998; Raz & Bryant, 1990), па поради тоа авторите сугерираат ризикот во поглед на нивното описменување може да биде намален доколку тие се вклучат во предучилишните програми наменети за подобрување на вештините потребни за описменување. Повеќето деца од семејства со низок социо-економски статус во САД, се вклучени во програмите кои користат конвенционални модели за едуцирање во раното детство, во кои се повеќе фокусирани на социо-емоционалниот развој отколку на вештините неопходни за описменување и на употреба на имплицитни наместо експлицитни наставни методи (Jackson et al., 2007; U.S. Department of Health and Human Services, 2005).

### **3.3.2. Интервенции за унапредување на развојот на вештините неопходни за описменување кај децата**

Докажани е дека програмите за интервенција во читањето наменети за ученици во рана школска возраст се ефективни, особено во оглед на вештините за декодирање (Ehri, Nunes, Stahl, & Willows, 2001; Ehri, Nunes, Willows, et al., 2001; Ouellette & Sénéchal, 2008; Suggate, 2010). Сепак, многу од овие студии биле спроведени кај деца кои одат во градинка или нешто постари, а со тоа интервенциите не биле соодветни за предучилишни деца и во поглед на развојното ниво на децата и во поглед на нивните академски очекувања. Во однос на бројот на студии во кои се евалуираат програмите кои се нудат како помош кај учениците со тешкотии во читањето, направни се помалку

истражувања, во помал број се спроведени кај деца од претшколска возраст отколку кај деца од училишна возраст.

### **3.3.3. Интервенции за развој на вештините кај децата потребни за описменување поврзани со значењето на зборовите**

Голем број на студии за интервенции при тешкотии во читањето се дизајнирани, така што се насочени кон усните јазични способности и тоа најчесто вклучувајќи некоја форма на заедничко читање книги (Marulis & Neuman, 2010). Кога станува збор за ваквите интервенции, формата на заедничко читање книга дала значајни резултати во поглед на придобивките кај усниот јазик кај децата. Кога станува збор за типичното читање возрасниот чита, а детето слуша, додека пак при дијалог, сменети се улогите на возрасниот и детето. Тогаш, на пример, возрасниот користи различни техники како т.н техника „водопад“ (родителот му поставува прашања на детето од типот на што прашања, потоа отворени прашања, користи експресија и бројни повторувања) со цел да го охрабри детето да зборува за она што го гледа на сликите, за да може да одговори на прашањата кои бараат од детето да ги поврзе нештата кои се случуваат на сликите, како и поврзување на приказната од сликата со останатите елементи, како што се намерите, внатрешната состојба, самата приказна и личното искуство.

### **3.4. Потенцијални причинители на појавата тешкотии во читање**

Постојат многу можни причини зошто ученикот може да доживее неуспех во читањето во раните училишни години. Некои од проблемите во читањето настануваат како резултат на интритични (внатрешни) фактори на индивидуите кои учат да читаат, додека пак другите фактори кои доведуваат до тешкотии во читањето се должат на надворешните влијанија.

⇒ Наставните методи - од надворешните причинители, наставните методи кои ги користат наставниците се навлијателни причинители. Уште во минатото, Alm (1981) посочува дека неефективните едукативни практики (т.е наставни методи) придонесуваат за тешкотиите во читањето кај учениците. Во поново време докажано е дека пристапот на наставникот е силно поврзан фактор со тешкотиите на читање. Во неколку национални извештаи донесен е заклучок дека некои наставни методи се далеку поефикасни од останатите во учењето на учениците да читаат (e.g., DEST, 2005;

House of Commons Education and Skills Committee, UK, 2005; National Reading Panel US, 2000; Rose, 2006). Но, овие извештаи исто така даваат до знаење дека овие ефективни методи не секогаш се користат во училиштата. Истражувањата јасно укажуваат дека на учениците треба да им се предава со експлицитна употреба на принципите за фонемска свесност (кореспонденцијата на буква-глас), со цел да се декодираат и спелуваат непознатите зборови. Според Simmons et al. (2007), постои широк спектар на можности како учениците да ги научат декодирачките вештини, користејќи насочени и интензивни инструкции.

⇒ Време посветено на учење – времето кое се посветува за настава и пракса во читање има големо влијание врз развојот на писменоста (Biancrosa & Snow, 2006; Kourea et al., 2007). Во почетните одленија каде има многу ученици во класот, времето определено за описменување во денешно време лесно може да биде заменето со други активности, кои секако даваат негативен исход. Недоволното време за вежбање читање има силно влијанието врз читачките способности. Затоа, во Велика Британија воведен е дополнителен секојдневен час по литература во секое од почетните одленија, со цел поголем дел од времето учениците да бидат фокусирани кон описменувањето. Исто така, ваков час е воведен и во Австралија.

⇒ Јазична способност – Други надворешни влијанија кои може да влијаат врз процесот на читање се јазичното опкружување во домот, каде што детето ги поминува најважните години за развојот. Кај некои деца јазичниот развој не е доволно стимулиран во неговата домашна средина, па така децата доаѓаат на училиште со сиромашен вокабулар и знаења кои се потребни за разбирање на „јазикот на наставата“ и за разбирање на јазикот од учебниците. Познато е дека јазичната способност, особено обемот на речникот, еден од најсилните предиктори за успешен влез во процесот на читање (Hay & Fielding-Barnsley, 2006; Myers & Botting, 2008; Wise et al., 2007a). Недоволната изложеност на разговор и книги во текот на предшколската возраст, не само што им ја ограничува свесноста на децата за јазикот, туку и не ги подготвува адекватно за учење да читаат кога ќе почнат на училиште. Meiers et al. (2006) открива дека во Австралија постојат големи разлики во детските способности и подготвеноста за учење кога поаѓаат во училиште, како и тоа дека влијанието на овие разлики е евидентно во текот на првите три училишни години.

⇒ Фонолошка свесност - Децата со неразвиени јазични способности (како и

многу други деца) исто така може да имаат проблеми во развојот на фонолошката свесност, што всушност е чувствителност на говорните звуци кои содржани во зборовите. Учењето и употребата на фонемски вештини (способност за поврзување на буквите со соодветните звуци за декодирање на пишаните зборови), целосно се потпира на добра фонолошка свесност - и на добра настава. Утврдено е дека повеќе од една третина од почетничките читачи имаат ниско ниво на фонемска свесност (National Council on Teacher Quality, 2006); и дека постојат голем број докази кои докажуваат дека сиромашната фонемска свесност е најголемиот причинител на тешкотии во читањето.

⇒ Социјална и културна депривација - постојат показатели дека учениците од понизок социо-економски статус имаат поголеми тешкотии во читањето. Со меѓусебна интеракција социјалните, културните и јазичните фактори, предиспонираат некои ученици да бидат изложени на образовен ризик. Можноста за учење може да бидат намалени доколку ученикот често отсутува од наставата, доколку има ниски очекувања за успех или пак доколку родителите не ја вреднуваат доволно писменоста. Кај такви ученици, учењето читање може да претставува тешка битка, во која чувствуваат дека се надвор од трката. Притоа, јазот во однос на читањето уште повеќе се продлабочува.

⇒ Внатрешни фактори за учење читање - интризичните фактори можат да го отежнат или попречат процесот на учење читање кај одделни ученици. Вакви фактори се: намалена когнитивна способност, нарушување во некој од психолошките процеси (како работна меморија и визуелна или аудитивна перцепција) и различни аспекти кои се однесуваат на ставовите и однесувањето (како мотивација, концентрација и вниманието). Кај некои ученици тешкотиите во читање произлегуваат од состојба наречена специфични тешкотии во учењето – т.е дислексија кога станува збор за читањето. Кај тешкотии во читањето главниот проблем е фонолошката свесност, често во комбинација со неможност за добивање информации како што се зборовите или релацијата буква-глас, брзо од меморијата. Учениците со тешкотии во читање често се идентификуваат како резултат на нивниот бавен напредок при интензивна интервенција од страна на наставникот или стручното лице.

⇒ Афективен одговор на неуспех - ваквите тешкотии во читањето кај учениците, особено кај учениците со дислексија се продлабочуваат заради долготрајната изложеност на неуспех, при што кај нив настанува емотивен стрес.

Постојаното доживување неуспех доведува до фрустрација, намалена мотивација и намалена самодоверба. Тоа само ги оддалечува учениците од понатамошното учење и доведува до тоа да бидат што повеќе резистентни кон понудената помош. Wilson and Trainin (2007) потврдуваат дека раните перцепции за способноста или пак недостатокот, силно влијаат врз нивото на ангажман и успех кај учениците.

### **3.5. Превенција во процесот на појавата тешкотии во читање**

Раната и точна идентификација на учениците во ризик за тешкотии во читање има есенцијално значење во превенцијата на тешкотиите во читање. Истражувањата посочуваат дека тешкотиите во читањето се перзистентни и тешко се надминуваат и наведуваат дека околу 75% од учениците од прво одделение кои се подложни на тешкотии во читањето ќе продолжат да ја имаат ваквата тешкотија и во текот на возрастниот период (Lyon, 2004; Scarborough, 1998). Раната идентификација и навремената превенција на тешкотиите во читање е најефективниот метод за редукција на преваленцијата на тешкотии во читањето (Durlak, 1997; Gersten & Dimino, 2006; Walker, 1996). За решавање на овој проблем, процената на способностите за читање кај учениците треба да се направи веднаш штом учениците се вклучат во процесот на формално образование (најдобро е да се направи уште во градинките). Процената вообичаено вклучува идентификација и именување на букви, испитување на фонемската свесност, кои пак се примарно поврзани со декодирањето. Раните предчитачки мерки кои се користат за идентификација на ризик за тешкотии во читање, овозможуваат проценка на способностите поврзани со читањето, но се уште не можат целосно да ја испитаат способноста за декодирање. Затоа кога се испитува ризикот за тешкотии во читање на претшколска возраст, едукаторите ги проценуваат вештините кои претходат на читањето, затоа што во претшколска возраст повеќето деца не знаат да декодираат. Нивото на читање зборови (на пр. декодирање на смислени или бесмислени зборови) не се проценува додека учениците не се стекнат со значително ниво на инструкции за читање. Со раниот скрининг на ученици во ризик за тешкотии во читање идентификуваат многу поголем број на ученици, отколку што е реалната слика (Catts et al., 2009; Glover & Albers, 2007; Jenkins, Hudson, & Johnson, 2007). Вториот недостаток на раното оценување на читачки способности се честите „флор ефекти“ (флор ефект во статистиката означува кога најголем дел од испитаните субјекти постигнале резултати блиску до минимумот) кога се донесува одлука. Многу

деца не можат да ја изговораат фонемата или да ги извршат задачите со кои се испитува фонемската свест на таа возраст (Catts, Petscher, Schatschneider, Bridges, & Mendoza, 2009). Несоодветната употреба на инструментите за мерење на предчитачките вештини води до погрешни позитивни резултати за тешкотии во читање кај малите деца. Третиот недостаток, е тоа што инструментите за процена на предчитачките вештини се стандардизирани – што значи дека ја мерат изведбата на детето во одредена единица време и врз тоа се изведуваат заклучоци. Па, така интервенициите често се одложуваат затоа што е потребна точна идентификација на тешкотиите во читање, која што е невозможно да се направи со еден тест. Често кај малите деца се проценува дека имаат тешкотии во читање, кога тие постигнуваат слаби резултати на тестовите за проценување на предчитачките вештини. Ваквите резултати, не секогаш значат дека учениците имаат тешкотии во читањето, ваквата манифестација често се должи на недоволно описменување во домашна или училишна средина или пак се должат на културни или јазични разлики, па резултатите се лажно позитивни (Artiles, Harry, Reschly, & Chinn, 2002; Fletcher & Navarrete, 2003). Заради различната подлога на тешкотиите во читање, во САД многу училишта имаат посебно тело за ученици со културни и јазични разлики, што е од голема важност во редукцијата на лажно позитивните случаи со дислексија, а со тоа се решава и прашањето за потреба од интервенција.

#### **4. Третман кај ученици со тешкотии во читање**

Развојот на третман кој се базира врз основа на докази за тешкотиите во читање, е доста унапреден со унапредувањето на разбирањето на невропсихологијата на нарушувањето, а со тоа и можност за интензивни интервенции, експлицитни инструкции за фонолошка свест, азбучниот принцип и фонемите, анализата на зборови, флуентноста во читање и читањето со разбирање (National Institute of Child Health and Human Development, 2000). Многу повеќе се знае за ефективната ремедијација на проблемите во читањето во рана возраст, отколку во подоцнежна возраст. Тешкотиите за точност во читањето полесно се третираат, отколку проблемите со флуентноста, можеби делумно затоа што флуентноста во читањето е во зависност од читачкото искуство, кое значително се разликува во зависност од способноста за читање. Отклонувањето на јазот кој го имаат лицата со тешкотии во читање, кои доживеале неуспех во читањето последователно неколку години по ред може да биде невозможно,



иако постојат докази кои покажуваат дека проблемите во флуентноста може да се превенираат со соодветна интервенција во претшколска возраст и прво одделение (5-7 годишна возраст), барем во поглед на кратките зборови (Torgesen, 2005). Стручните лица кои третираат дислексија, не треба да чекаат детето да биде дијагностицирано или пак да чекаат неуспех во читањето па да реагираат, затоа што ремедијацијата секогаш е помалку успешна отколку раната интервенција (Vaughn, Cirino, Wanzek et al., 2010). Третманот на лицата со тешкотии во читањето треба во себе да ги вклучува следните факти: интервенцијата е најефикасна кога се работи еден на еден или пак во мала група; успешните интервенции значајно ги нагласуваат зголемувањето на фонемските инструкции и останатите важни елементи од кои се состои третманот како: вежбање на фонолошката свест, поддржано читање кога станува збор за тежок текст кој има смисла, вежби за пишување и стратегии за читање со разбирање. Многу од ефективните стратегии чинат помалку, што уште повеќе ја зголемува важноста на раната идентификација, превенција и третман на лицата со тешкотии во читањето. Секако, постојат индивидуални разлики во тоа колку добро одреден третман влијае врз лицето со тешкотии во читањето, но може да се каже дека околу половина од третираните ученици со тешкотии во читање покажуваат успех во читањето после третман во времетраење најмалку 1-2 години.

Затоа постои програма наречена Response to intervention - Одговор на интервенција (ОНИ), наменета за идентификување на ученици кои се во разик за тешкотии во учење.

#### **4.1. Одговор на интервенција (Response to intervention)**

Одговор на интервенција - Response to intervention (ОНИ) е рамка со која се идентификуваат ученици кои имаат академски тешкотии и им се нуди дополнителна интервенција со цел да се ублажат академските исходи (National Joint Committee on Learning Disabilities, 2005). Таа исто така подабира идентификација на тешкотии во учењето и метод за превенција на погрешна идентификација на тешкотии во учење како последица на слаби инструкции (D. Fuchs & Deshler, 2007; Vaughn & Fuchs, 2003). Предложени се различни методи за да се операционализира ОНИ, со преферирање на системот на три нивоа. Во поглед на наставата:

⇒ Ниво 1 се состои од практики во наставата кој се одвива во училницата, за кои се докажало се се ефективни кај најголем број ученици.

⇒ Ниво 2, на учениците за кои практиките од ниво 1 не се доволни им се даваат дополнителни поинтензивни инструкции, многу честко како дополнителна настава, која се реализира во мала група.

⇒ На крај, Ниво 3, во него се ученици за кои не се доволни интервенциите од претходните две нивоа, и на кои им се овозможува уште поинтензивна интервенција, најчесто во форма на таторство еден на еден.

Ако учениците имаат успех во било кое од трите нивоа, тогаш тие не се во ризик за тешкотии во учење и продолжуваат да добиваат дополнителна интервенција со цел за нивно повторно интегрирање во регуларното образование.

Оние ученици, кои и покрај дополнителната поддршка не покажуваат успех, се препорачува да подложат дефектолошка евалуација, затоа што постојат параметри кои укажуваат дека нив им е потребно повеќе (или различен вид) поддршка, отколку она што регуларното образование може да го обезбеди со цел да имаат академски успех.

#### **4.1.1. Важноста на скринингот во „одговор на интервенција“**

За да може ОНИ пристапот да биде успешен во раната идентификација и превенција на тешкотиите во учење, процедурите за скрининг мора да резултираат со точна класификација на учениците кои се во ризик за тешкотии во учење (вистински позитивни) и на ученици кај кои не постои таков ризик (вистински негативни). Лажно негативни случаи настануваат кога учениците во ризик постигнуваат резултати кои се малку под просекот за ризик во читањето и тоа на почетокот од годината. Затоа што овие студенти се малку под просекот, се смета дека не се во ризик и кај нив не се применува рана интервенција. Ваквата одлука може да биде погрешна, затоа што подоцна кај нив може да се развијат тешкотии во учење. Учениците кои имаат потреба од дополнителна интервенција се наоѓаат во ниво 2 и ниво 3. Спротивно на тоа, неидентификувањето на сите вистински негативи би резултирало со примена на непотребни дополнителни интервенции кај некои од нив. Лажно позитивни случаи се јавуваат кога учениците кои не се во ризик постигнуваат пониски резултати на скрининг тестовите од предвиденото. Учениците кои постигнуваат резултати пониски од предвиденото се смета дека сево ризик и им се нуди интензивна интервенција. Во сличај на лажно позитивни, релативно ниските постигнувања на учениците не се добри индикатори за ризик, бидејќи овие ученици не се во ризик за подоцнежни тешкотии во

учење. Резултатот на тоа е што тие учениците би добивале интервенција која е предвидена за ученици од Ниво 3, а нив би им била доволна интервенцијата која се дава во Ниво 2. Така, за да се воспостави ОНИ методологија, која би била ефективна и ефикасна за учениците и училиштата, клучно е да се спроведе објективен скрининг.

#### 4.1.2. Корисни индекси за скрининг

Некои корисни индекси за детерминација на алатките за скрининг ги вклучуваат класификацијата на точноста, сензитивноста и специфичноста. VanDerHeyden (2011) ги објаснал дека овие индекси нудат оптимална алатка кога се споредуваат резултатите на примерокот, кога станува збор за постигнување на определен број поени на некоја алатка и за примероци кои се случај за поедини училишта и/или училишни дистрикти.

Осетливост е процентот на вистински број на ученици во ризик кои биле правилно идентификувани како ученици во ризик (вистински позитиви), која пак се пресметува со следната равенка: вистински позитиви

$$\frac{\text{вистински позитиви}}{\text{вистински позитиви} + \text{лажни негативи}}$$

Специфичност е процент на вистински број на ученици кои не се во ризик, кои биле правилно идентификувани дека не се во ризик (вистински негативи). Таа се пресметува со следната равенка: вистински негативи

$$\frac{\text{Вистински негативи}}{\text{Вистински негативи} + \text{лажни позитиви}}$$

Точната класификација е пропорција на вистински позитиви и вистински негативи на целиот примерок: вистински позитиви + вистински негативи

N

#### 4.1.3. Скрининг систем четири-чекори

Предложениот скрининг систем т.н четири чекори (Four-Step Screening System) бара собирање податоци повеќе години, со тоа што првата година кога започнува собирањето податоци е најинтензивна. Во табела 1 се опишани информациите за секој чекор, потребните процедури, можните начини на пресметување, предностите и недостатоците.

Табела бр. 1. Фази во процесот на скрининг системот „четири-чекори“

Чекор	Процедури	Можни мерки	Предности	Недостатоци
1	Употреба на статистички скрининг инструменти (дијагностичко тестирање)	Препознавање букви, усно читање, поделба на фонеме и механичко читање	Ефикасност, објективност и остварливост	Потребно е време и финансиски средства за реализација на скринингот
2	Ниво 1: формативно тестирање	Флуентно читање, фонд на препознавање зборови, читање со премин и читање со разбитање	Елиминација на детектираните „лажно позитивни“ случаи	Нема информација за лажно негативните, потребно е повеќе време отколку за скринерот во еден чекор
3	Ниво 2: формативно тестирање	Стандардизирани, национално стандардизирани тестови, и државни тестови на постигнувања	Идентификација на лажно негативните и употреба на модели за логичка регресија	Потребно е време и финансиски средства за подесување на критериумските мерки
4	Ниво 3: анализа и ревидирање на процедурите за наредните години	Не се применуваат	Зголемена точност на класификација	Потреба од најмалку една година време за собирање податоци

## 5. Релевантни истражувања

Во Велика Британија истражувањата кои се однесуваат на читањето со разбирање се многу помалку познати за разлика од оние кои се однесуваат само на откривањето на тешкотиите во читање. Но, значајно истражување во поглед на читањето со разбирање направено е од страна на Briggs, Austin и Underwood (1984),

кои ја прошириле доста цитираната студија на West и Stanovich (1978) за употребата на контекстот при читање преку детално испитување на разликите помеѓу помлади и постари читатели, добри и лоши. Тие откриле многу посложен модел на интеракции кај учениците поврзан со употребата на контекстот при читање, за разлика од она што било предвидено во Интерактивниот-компензаторен модел на процесот на читање од Stanovich. Stanovich предложил дво-насочен модел на читање, во кој читачите или користат автоматско препознавање на зборовите кој обезбедува значајно разбирање на прочитаното, или пак се потпираат на побавниот пат, кој овозможува подобро разбирање на смислата на прочитаното. Потврдено е дека добрите читатели помалку внимание ќе насочуваат кон разбирање на смислата на текстот и истата ќе има помалку влијание врз процесот на читање, отколку кај учениците кои не се добри читатели. Меѓутоа, со ова не се сложуваат Briggs и сор.. Вештите читатели на возраст од 11 години, се чини дека минуваат во фаза во која се насочуваат кон разбирање на контекстот, но на некој отежнат начин (за кој важно е да се спомне дека во студијата на Bruggs и сор., способноста за читање на вештите читатели е на ниво на невештите читатели во студијата на Stanovich).

Во истражувањето „Рана интервенција на тешкотиите во читање преку хетерогени развојни траектории“, спроведено од Boscardin, Christy Kim; Muthén, Bengt; Francis, David J.; Baker, Eva L, во 2008 година, направено е мерење на фонолошката свест, препознавање на зборови и способноста за брзо именување четири пати во годината кај 411 ученици од градинка, прво и второ одделение од основните училишта во Тексас. Средна возраст на децата во градинка е 5.8 години (SD =0.35), 6.9 години (SD=0.39) за учениците од прво одделение и 8.0 години (SD=0.43) за учениците од второ одделение, при што 50% од испитаниците се машки, а 50% женски. Резултатите покажуваат дека фонолошката свесност и брзото именување се предиктори за читање зборови (препознавање зборови) и дека развојните профили кои се формираат во градинка се директно поврзани со развојот во прво и второ одделение. Кај децата од градинка кај кои се идентификувани тешкотии поврзани со читањето покажуваат побавен развој на вештините за препознавање зборови во подоцнешните училишни години (Boscardin, Christy Kim; Muthén, Bengt; Francis, David J.; Baker, Eva L стр. 192-208, 2008).

Бројни студии покажале силна поврзаност помеѓу течното читање и сфаќањето на прочитаното (e.g., Author et al., 2010; Authors et al., 2011; Fuchs, Fuchs, Hosp, & Jenkins, 2001; National Institute of Child Health and Human Development [NICHD], 2000;

Ridel, 2007; Roehrig, Petscher, Nettles, Hudson, & Torgesen, 2008). Тоа било поттик Young-Suk Kim, Richard K. Wagner and Danielle Lopez во 2013 год. да ја истражат „Развојната поврзаност помеѓу флуентноста и читањето со разбирање: Лонгитудинална студија од 1-во до 2-ро одделение“. Во ова двегодишно лонгитудинално истражување учествувале вкупно 270 ученици. Приближно пола од нив биле машки (n=139,52%). Средната возраст на учениците од прво одделение била 84 месеци (SD=5.41) и 97 месеци (SD=5.20) во второ одделение. Целта на студијата е да се истражи поврзаноста помеѓу флуентноста на говорот при читање текст и разбирањето на прочитаниот текст, како и тоа дали флуентноста на говорот при читањето текст и разбирањето на говорот преку слушање е поврзана со флуентноста при читање и со разбирање на прочитаното се разликуваат во прво и во второ одделение, и ако се разликуваат, дали таквите разлики се одлика на развојот на читањето кај детето или пак се индивидуални карактеристики кои се јавуваат помеѓу вештите и невештите читачи без разлика на одделението во кое се. Со лонгитудиналното испитување на поврзаноста помеѓу прво и второ одделение, и со испитувањето на поврзаноста во однос на капацитетот кој го поседуваат второодделенците за читање (добри читачи наспроти вешти читачи), тие откриле дека поврзаноста меѓу флуентноста при читање, разбирањето преку слушање, флуентноста при читање текст и читањето со разбирање не се статични процеси, туку се менуваат така како што детето ги развива своите читачки вештини.

Како и што се очекувало, флуентноста при читање е цврсто поврзана со флуентноста при читање текст, како при читањето во себе, така и при читањето на глас, во прво и второ одделение, врз кои претходно има влијание слушањето со разбирање. Сепак, ваквата поврзаност е поголема во прво одделение, отколку во второ одделение, како за флуентноста при читање во себе така и при флуентноста за читање на глас. Овие резултати го поддржуваат ставот дека флуентноста при читање претставува градење потпора составена од флуентност при читање текст (Chall, 1983; Ehri, 2002; NICHD, 2000), но важно е да се спомне дека таа има поголемо влијание во текот на иницијалната фаза од развојот на процесот на читање. Исто така, иако слушањето со разбирање не е значајно поврзано со флуентноста при читање текст за просечните читачи на зборови во прво одделение, кога се работи за деца кои се напредни читачи (како од прво, така и од второ одделение), слушањето со разбирање било значајно поврзано со флуентноста при читање во себе и читање на глас, но после совладувањето на флуентноста за читање. Како што и било претпоставено, потребно било одредено

ниво на читање да биде совладано за слушањето со разбирање да биде значајно поврзано со флуентноста при читање текст.

За време на теренските истражувања на DRA (Развојна процена на читање; Developmental Reading Assessment) во 1966, наставниците го опишале DRA доста корисен во опишувањето на способноста за читање. Тие, исто така констатирале дека со помош на DRA се комплетирале наставните активности. Williams (1991) ја испитал согласноста во добиените резултати кај наставниците користејќи DRA K3 тестовите за процена и внатрешна конзистентност на DRA. Бил испитан примерок од 306 ученици, почнувајќи од градинка до трето одделение. Наставниците кои биле вклучени во студијата требало да ја снимаат DRA конференцијата. Подоцна, овие снимки им биле испратени на други испитувачи кои требало да ги анализираат, а потоа и на трети испитувачи кои исто така требало да ги анализираат. На собраните податоци била спроведена Rasch рејтинг скала за анализа. Од добиените резултати, било откриено дека согласноссувањето во однос на оценувањето со DRA тестовите помеѓу наставниците и вторите оценувачи била 0,80, што е едвај соодветно за скрининг проценки. Согласноста кај третите оценувачи била 0,74.

Williams (1999) собрал дополнителни информации со цел да помогне во подобрувањето на валидноста на DRA. Индивидуалните резултати од DRA тестовите за второ одделение биле во корелација со нивните резултати од Ајова тестот на основни субскали за способности: речник, читање со разбирање и комплетно читање. Сите корелации биле значајни со највисока и најзначајна корелација помеѓу DRA и Комплетното читање (0,71).

Weber (2000) со помош на DRA ја испитувал согласноста кај набљудувачите во однос на добиените резултати. Со цел да ја испита точноста на оценувањето од страна на наставниците, група од 10 наставници ги набљудувала учениците преку еднонасочно стакло, додека пак стручни лица го спроведувале DRA тестирањето кај 4 ученици. Секој наставник ја оценил точноста на усно читање кај учениците, независно од професионалците и останатите наставници. Процентот на согласност помеѓу наставниците и експертите бил подеднакво висок, што укажува на висок степен на валидност кога се применува. Weber, исто така ја испитал тест-ретест релијабилноста на DRA, со период од три недели помеѓу првото и второто тестирање. Коэффициентот на корелација во ова истражување бил 0.92-0.99 и утврдено е дека е статистички значаен. Овие резултати индицираат дека DRA обезбедува конзистентна евалуација на нивото на самостојно читање кај учениците во одреден период. Weber (2000) се обидел

да го утврди до кој степен нивото на самостојното читање на учениците на DRA е предвидливо во однос на успехот кој ученикот го постигнува во однос на разбирањето на прочитаното на батеријата Ајова тестови за основни вештини. Коефициентот на корелација се движел 0,54-0,83; сите добиени коефициенти на корелација биле статистички значајни. Резултатите укажуваат дека резултатите на DRA се предвидливи во зависност од постигнувањето на ученикот тестот за разбирање на прочитаното од Ајова тестовите за основи вештини. Резултатите сугерирале средно ниво на валидност на критериумите.

Buchanan (2002) ги споредил DRA нивоата на самостојно читање кај различни групи на ученици. Не била забележана статистички значајна разлика помеѓу различното ниво на самостојно читање и расните групи. Нивото на независно читање кај кавкаските студенти било повисоко отколку нивото кај афроамериканските и шпанските студенти. Досега не се правени истражувања кои ја испитуваат поврзаноста помеѓу DRA и високите постигнувања на тестови.

### **5.1. Интер-културни студии**

Гледано историски, истражувањата направени за тешкотии во читање главно се фокусирани на англиското говорно подрачје. Тешкотиите во читање во другите јазици во моментот добиваат поголемо внимание со што се очекуваат интер-културни разлики. Кај азбучните јазици, англискиот јазик е особено тежок за учење затоа што поврзаноста помеѓу буквите и гласовите е помала отколку кај останатите јазици. Во примерокот на популација чиј јазик има конзистентност на ортографијата силно се предвидува точност во читањето кај децата на училишна возраст (Seymour et al, 2003). Па, така децата чиј јазик има посилна поврзаност меѓу буквите и гласовите имаат помалку проблеми во читањето, за разлика од децата од англиското говорно подрачје, особено во поглед на точноста (Landerl, Wimmer & Frith, 1997).

Тешкотиите во флуентноста или пак брзината на читање на текст со смисла, се јавуваат подеднакво во сите јазици (Caravolas, Volin & Hulme, 2005). Исто така проблемите со правописот може да перзистираат кај лица со тешкотии во читање, кои пак имаат добра точност во читање во јазик со силна ортографска поврзаност.

Неколку студии откриле значајни универзални карактеристики кај типичното и нарушеното читање во различни култури, и покрај лингвистичките разлики кои постојат. Когнитивните предиктори за рано читање биле слични кај пет европски



јазичи (фински, унгарски, германски, португалски и француски). Откриено е дека особено, фонолошката свест е главниот предиктор за читање во било кој јазик, со тоа што нагласено е дека таа има поголемо влијание во конзистентните отколку во помалку конзистентните ортографии. Другите предиктори, како брзо сериско именување, фонд на зборови и вербална краткотрајна меморија нагласено е дека имаат помала поврзаност отколку фонолошката свест, освен кај финскиот (најконзистентниот јазик), во кој фондот на зборови има најголемо влијание врз читањето (Ziegler, Bertrand, Toth, et al., 2010). Интер-културните сличности понатаму се прошириле и во кинескиот – логографски јазик. Како контраст на азбучните јазичи, во кој буквите ги претставуваат фонемите, намалата пишана единица во кинескиот јазик се знаци кои претставуваат едносложна морфема (единици на јазик кои имаат значење). Сепак фонологијата не е ирелевантна за читањето кинески јазик. Кинеските знаци имаат фонолошки елементи (Hanley, 2005) и вештите читачи на јазикот покажуваат фонолошки ефекти врз рекогницијата на зборови (Tan L-H, Perfetti, 1998). Покрај тоа, овие интер-културни сличности се проширија и во поглед на перцепцијата на аудитивните знаци важни за продукција на говор. Лицата со тешкотии во читање чиј мајчин јазик е англиски, шпански или кинески имаат слаби резултати кога станува збор за временско реализирање аудитивни задачи. Во сите три јазичи, ваквите задачи ги предвидуваат фонолошката свесност и вештините за читање, па затоа докажано е дека временско реализирање аудитивни задачи е важен знак.

Нервната корелација во интер-културните студии е доста доследна. Во една студија за неуровизуелизација докажано е дека лицата со тешкотии во читање од Англија, Франција и Италија имаат слични шеми на аберантна неуролошка активност (некативација на левиот темпорален и окципитален регион) за време на читање одредена задача (Paulesu, Demonet, Fazio, 2001). Точноста во читањето кај италијанските испитаници (јазик со најголема ортографска конзистентност) е супериорна во поглед на англиските и француските испитаници. Иако се очекувало италијанските испитаници да имаат најмалку тешкотии во читањето, сепак тие имале сиромашна флуентност. Друга студија пак, ги споредила кинеските и англиските читачи со или без тешкотии во читање со испитување на магнетна резонанца (Hu, Lee, Zhang, et al 2010). Во ова истражување биле откриени некои специфични разлики во невролошката активација кај типичните читачи. Она што е најважно, е дека тешкотиите во читање и кај лицата од двата јазичи предизвикуваат слични невролошки промени (намалена активност на постериорните и антериорните региони на левата

хемисфера), кои исто така се во согласност со неуробиолошката основа на тешкотиите во читање во англиското говорно подрачје. Па, така оваа студија ги ажурира претходните студии, според кои постојат различни невролошки знаци за тешкотии во читање кај оние кои го зборуваат кинескиот јазик и оние кои имаат азбучно писмо, и докажува дека тешкотиите во читање не се разликуваат кај двата вида на јазици во оваа студија (Siok et al, 2004). Од изложените студии можеме да заклучиме дека постои универзалност кај неуробиолошките и неврокогнитивните причини за тешкотии во читање. Сепак, не смееме да го оспориме фактот дека одредени јазици и покрај еднаквата биолошка основа се повеќе подложни на тешкотии во читање, отколку некои други.

## **II. МЕТОДОЛОГИЈА НА ИСТРАЖУВАЊЕ**

## **II. МЕТОДОЛОГИЈА НА ИСТРАЖУВАЊЕ**

### **1. Дефинирање на проблемот на истражување**

Читањето е суштинска јазична вештина, неопходна како за личен, така и за академски развој, и доколку навреме не се идентификуваат учениците со проблеми во читањето и доколку не се преземат стратегии за нивно надминување, тие во понатамошниот тек на животот ќе се соочат со поголем број неуспеси и незадоволства.

Затоа раното откривање на учениците кои имаат тешкотии во читањето е од особена важност. Ова ќе доведе до можност за планирање и градење стратегии за надминување на тешкотиите во читањето. Ваквите стратегии ќе им овозможат на наставниците (најмногу на наставниците од првиот образовен циклус) да ги препознаат проблемите во читање и навремено да интервенираат преку соодветните наставни и воннаставни стратегии во процесот на раното описменување. Процесот на отпочнувањето и развивањето на вештините за читање започнува во прво одделение, но според концепцијата за деветогодишно основно образование дозволува детето во зависност од неговите индивидуални можности да ги совлада техниките на читање до трето одделение.

Во таа насока, предмет на истражување е раната детекција на тешкотиите во читањето кај ученици од второ и трето одделение од редовните училишта.

### **2. Цел на истражувањето**

Според карактерот на истражувања и начинот на обработка на податоците, ова истражување се вбројува во групата квантитативни истражувања. Според комплексниот истражувачки проблем, истражувањето има карактеристики и на применето (апликативно) истражување, што значи истражувањето ќе придонесе во актуелизирање на социјален проблем, а со тоа овозможува барање и создавање нови ористапи како можни решенија за надминување на истражувачкиот проблем. Според начинот на проучување на појавата станува збор за емпириско истражување, затоа што проблемот на истражување се проучува по пат на непосредно искуство и мерење. Проблемот се истражи со едновремено проучување на различни места и во различни услови, при што се користи трансверзален пристап. Тоа овозможува да се добие

пресек на појавата, со што може да се увиди појавата така како што се одвива во моментот на истражување во различни услови. Трансверзалниот пристап овозможи добивање на дескрипција на појавата. Според временската насоченост, станува збор за современо истражување, во кое се проучува актуелен општествен проблем. Затоа што се користеа две групи на испитаници, истражувањето спаѓа во компаративно-дескриптивно истражување со интердисциплинарен карактер.

Главната цел на ова истражување е утврдување на зачестеноста на тешкотиите во читањето кај учениците од второ и трето одделение во редовните училишта.

### **3. Задачи на истражувањето**

Според целната поставеност на истражувањето, произлегуваат следните задачи:

1. Да се утврди зачестеноста на тешкотиите во читање кај учениците од второ одделение,
2. Да се утврди зачестеноста на тешкотиите во читање кај учениците од трето одделение,
3. Да се спореди зачестеноста на тешкотиите во читање помеѓу учениците од второ и учениците од трето одделение,
4. Да се утврди половата разлика на учениците од второ и трето одделение,
5. Да се спореди влијанието на половата разлика помеѓу учениците од второ и учениците од трето одделение,
6. Да се утврди влијанието на степенот на образование на родителите на учениците врз појавата на тешкотии во читање,
7. Да се утврди поврзаноста на појавата тешкотиите во читање во однос на местото на живеење (урбана/рурална средина),
8. Да се утврди влијанието од посетувањето на предучилишни установи во однос на појавата тешкотиите во читање.
9. Да се утврди влијанието од достапноста на книги иматеријали за читање во однос на појавата тешкотии во читање.

#### **4. Хипотези на истражувањето**

##### **Општа хипотеза:**

$X_0$  – Се претпоставува дека зачестеноста на појавата тешкотии во читање кај учениците од второ одделение е поголемаво однос на учениците од трето одделение;

##### **Посебни хипотези:**

$X_1$  – Се претпоставува дека учениците од машки пол се повеќе подложни на тешкотии во читањето отколку учениците од женски пол;

$X_2$  – Се претпоставува дека учениците чии родители имаат повисок степен на образование имаат помали тешкотии во читањето за разлика од учениците чии родители имаат понизок степен на образование;

$X_3$  – Се претпоставува дека учениците од руралните средини имаат поголеми тешкотии во читањето за разлика од учениците кои се од урбани средини;

$X_4$  – Се претпоставува дека учениците кои посетиле предучилишна установа имаат помали тешкотии во читањето, отколку учениците кои не посетиле предучилишна установа.

$X^5$  – Се претпоставува дека учениците на кои не им се достапни книги и материјали за читање во нивните домови дека ќе имаат поголема зачестеност на појавата тешкотии во читање.

#### **5. Варијабли на истражувањето**

Во истражувањето се јавуваат следните варијабли:

⇒ Независни варијабли:

- пол на ученици,
- социјален статус на семејството на учениците,
- степен на образование на родителите,
- наставни планови и програми,
- место на живеење на ученици,
- предучилишни установи,
- книги и материјали за читање во домовите на учениците.

⇒ Зависни варијабли:

- јазично описменување
- појава на тешкотии во читање кај ученици од второ и трето одделение.

## 6. Примерок на истражувањето

Во ова истражување беа вклучени 296 ученици од основните училишта во Македонија. Од нив 145 ученици се второ одделение, а 151 ученици се трето одделение. Во следната табела ќе бидат претставени училиштата каде што е направено истражувањето, вклучително со бројот на ученици и градот или населеното место каде што се наоѓа училиштето.

Табела бр. 2 Училиште, населено место и број на ученици

Училиште	Населено место	Број на испитани ученици	
		Второ одделение	Трето одделение
ОУ „Св. Кирил и Методиј“	с.Бучин	6	8
ОУ „Никола Карев“	Крушево	29	32
ОУ „Гоце Делчев“	Демир Хисар	31	28
ОУ „Љубен Лапе“	Аеродром	44	56
ОУ „Гоце Делчев“	с.Могила	6	4
ОУ „Манчу Матак“	с. Кривогаштани	9	13
ОУ „Браќа Миладиновци“	с. Жван	11	7
ОУ „Гоце Делчев“	с. Горно Лисиче	9	6
Вкупно:	N= 8	N=145	N=151

## 7. Примена на методи, техники и инструменти на истражување

### 7.1. Методи на истражување

Во истражувањето се користат неколку методи на истражување, и тоа:

Метод на анализа (содржинска и структурална)

Метод на синтеза, индукција и

Метод на апстракција

Квантитативниот пристап, базиран на позитивистичката теорија, понекогаш наречен и статистичко истражување (Oyedele 2003), е посоодветен за прибирање

квантитативни информации. Oyelde (2003), наведува дека во текот на квантитативните истражувања се изразени факти, кои позначајно може да се претстават со бројки отколку на некој друг начин. Податоците за образованието на родителите и за социјалниот статус ќе се добијат преку методот анализа на документација. Покрај тоа, методот анализа на документација може да се примени поединечно, како што ќе биде случај во ова истражување.

## 7.2. Техники на истражување

Во истражувањето се користат две истражувачки техники, и тоа: тестирање и анализа на документација. Тестирањето се однесува на проценка на појавата тешкотии во читање на учениците од второ и учениците од трето одделение. Тестирањето е популарна техника за објективно истражување. Тоа е всушност постапка со која се мери одреден фактор или се оценува одредена способност. Lerner (2000) наведува дека читањето може да се проценува преку неформалните мерења, но кои што се веродостојните и ефикасни проценувања, или пак преку формални тестови, како што се дијагностичките тестови. Кај ова истражување користевме автентично оценување. Автентичното оценување е алтернативна проценка на формалните стандардизирани тестови. Главната цел на овие тестови е да се открие генералното ниво на читање кај учениците, способноста за препознавање зборови, видови грешки кои се јавуваат при читањето, поврзани промени во однесувањето и разбирање на материјалот.

Преку техниката анализа на документација добивме податоци за степенот на образование на родителите на учениците кај кои е спроведено тестирањето и местото на живеење на учениците. Исто така, пред да се почне со тестирањето според ЕГРА-методологијата секој од учениците одговараше на поставени прашања од страна на тестаторот.

Во согласност со начинот на кој се спроведува ЕГРА во другите земји, се земаат податоци за сите оние фактори кои можат да влијаат врз јазичното описменување кај ученикот, па затоа на учениците пред да се започне со тестирањето им беа поставени следните прашања:

- Местото на живеење на ученикот (урбарна или рурална средина);
- Одделение (второ или трето);
- Пол (машки, женски)
- Јазик на кој се изведува наставата (македонски, албански, турски или српски)



- Образование на мајката (основно или помалку, средно, високо или повеќе);
- Образование на таткото (основно или помалку, средно, високо или повеќе);
- Возраст на ученикот;
- Јазикот кој се зборува во домот (македонски, албански, турски, ромски, српски или некој друг јазик). Кај ова прашање можат да се евидентираат два или повеќе одговори, ако учениците потекнуваат од повеќејазично семејство;

- Дали одеде во градинка;
- Достапноста на книги и материјали за читање во семејството;
- Дали имаат обичај да читаат заедно со некој од членовите на семејството (мајката, таткото, обата родители, браќата или сестрите, бабата и дедото, или некој друг)

Овој дел од инструментот се користи за да се започне разговор со ученикот и да се воспостави контакт, што е многу важен момент кај индивидуалното тестирање по усен пат.

### 7.3. Инструменти на истражување

Инструмент на тестирањето е тестот. Терминот „тест“ вообичаено се користи за опишување систематска постапка за добивање примерок на однесување на учениците, додека „процена“ често се користи за да опише еден поширок процес на собирање информации (Hoffmann, 1997). Без оглед кој термин ќе се користи, тест, проценка или испитување, сите се потпираат на основната технологија- социјалната технологија. За секое одделение постои различен тест, прилагоден да оговара на развојното и образовното ниво. Тестот според начинот на поставеноста и решавањето на задачите е индивидуален, што значи дека секој ученик ќе биде тестиран индивидуално.

Во ова истражување како инструмент се користи ЕГРА – инструмент за процената на раната јазична писменост (Early Grade Reading Assessment). Инструментот за проценка на јазичната писменост кај учениците од почетните одделенија (Early Grade Reading Assessment - ЕГРА<sup>1</sup>), е инструмент кој е развиен од РТИ Интернешнл (RTI International е еден од најголемите истражувачки центри), со поддршка од Светската банка и Американската агенција за меѓународен развој (УСАИД), за да се направи проценка на вештините за кои е утврдено дека помагаат за

---

<sup>1</sup> Тестот ЕГРА кој е користен во истражувањето, добиен е од Фондацијата Чекор по Чекор, стандардизиран за локалниот контекст.

успешно читање во почетните одделенија во основните училишта (првите три одделенија) (Dubeck, 2015).

**ЕГРА - методологијата овозможува пресметување на просечна решеност на задачите зададени со тестот, и не бара дополнителни анализи, како што е пресметување на  $x^2$  со кој се утврдува статистички значајна разлика.**

### **7.3.1. ЕГРА инструментот за Македонија**

ЕГРА инструментот се состои од следниве компоненти:

**□ Задача 1 – Препознавање на букви и нивно изговарање – гласови (100 комбинации на букви)**

Во оваа задача, учениците треба да ја препознаат буквата од азбуката и да знаат да ја изговорат. Буквите од азбуката кои се користат во оваа задача се наредени по случаен распоред со цел да се оцени познавањето на буквата и нејзиното изговарање, што е различно од чистото меморирање на азбуката напамет.

На работниот лист кој му се дава на ученикот има десет реда и во секој ред се наоѓаат по десет букви. На таблетот се забележува бројот на буквите кои детето не ги препознало или грешно ги изговорило. На крајот, се забележува бројот на точно препознаените букви за време од 60 секунди. Се евидентира и времето кое му требало на детето да ги прочита сите букви.

**□ Задача 2 – Брзина на читање на познати зборови во нелогичен текст (50 зборови)**

Оваа задача вклучува листа од 50 зборови на македонски јазик (10 реда од по 5 зборови). На листата се вклучени зборови составени од 2, 3, 4 и 5 букви (по 10 збора од секоја категорија). Секој ученик требаше да го прочита зборот најдобро што може и доволно брзо, во рок од 60 секунди. Тестирачот треба да ги обележи како неточни сите зборови кои се прочитани на неприфатлив начин. Ако ученикот ги прочита сите зборови за помалку од една минута, се забележува тоа време, за да може да се пресмета бројот на точно прочитани зборови во минута (тзвм).

Се забележува бројот на а) сите прочитани зборови, без оглед дали се точни или не и б) сите точно прочитани зборови во 60 секунди и се пресметува точноста на ученикот во читање познати зборови.

**□ Задача 3 – Брзина на читање на логичен текст (приказна од 100 збора)**

За овие задачи беа составени кратки приказни. Секоја приказна се состои од реченици кои по сложеноста и вокабуларот одговараат на соодветното ниво.

Се мереше времето за кое ќе биде завршена задачата, за да се пресмета бројот на точно прочитани зборови за 60 секунди. Исто така, се запишува и бројот на грешно прочитани зборови, кои се евидентираат како број на зборови што ученикот се обидел да ги прочита. Се забележува и времето на оние ученици кои го прочитале текстот за помалку од 60 секунди. Обично усните тестови за читање се составени на тој начин што ученикот да може да го прочита текстот за приближно една минута.

□ **Задача 4 – Разбирање на прочитаното- читање со разбирање (преку прашања за текстот)**

За оваа задача беа составени неколку прашања во врска со текстот, кои го оценуваат разбирањето на прочитаното. Бидејќи прашањата се базираат на текстот кој бил прочитан во задачата што оценува брзина на читање на логичен текст, ако ученикот не успеал да го прочита текстот до крај, се поставуваат само прашањата кои се однесуваат на оној дел што го прочитал.

Се евидентира вкупниот број и на точно и неточно одговорени прашања.

## **8. Временска рамка на истражувањето**

Истражувањето за процена на јазичната писменост кај учениците од второ и трето одделение спроведено е во периодот од 10-ти мај до 06-ти јуни 2015 година. Претходно во период 01 февруари до 15 април 2015 година беше направена подготовка за истражувањето, за време на која беа контактирани директорите на училиштата вклучени во истражувањето, кои беа информирани за начинот за спроведување на истражувањето и за целта на истражувањето. Следен чекор во подготовката на истражувањето беше информирање на одделенските наставници за истражувањето и договарање за термини кога да се реализира истражувањето. Затоа што тестот ЕГРА се спроведува на крајот од учебната година, беа определени термини за тестирање на во втората половина на мај и на почетокот од јуни. Оценувањето во просек траеше 10-20 минути и беше индивидуално, усно испитување од страна на тестаторот кој ја задаваше ЕГРА. Во просек дневно се испитуваа 10-12 ученици, независно дали тоа беа ученици од второ или трето одделение. Податоците за секој ученик беа забележувани посебно за секое дете од страна на тестаторот. Беа обезбедени сите потребни материјали

претходно, така што процесот на прибирање на податоците течеше според планираното.

Пред да се почне со тестирањето задоволени беа некои стандарди, како:

воспоставување контакт со секој ученик пред да се започне со тестирањето, за да може тој да се чувствува релаксирано и опуштено и да може да даде сè од себе;

обезбедување еднакви услови на тестирање за сите ученици, со тоа што процедурата за задавање на инструментот беше иста за сите ученици со обезбедени исти услови за работа;

почитување на инструкциите за начинот за изведување на тестирањето.

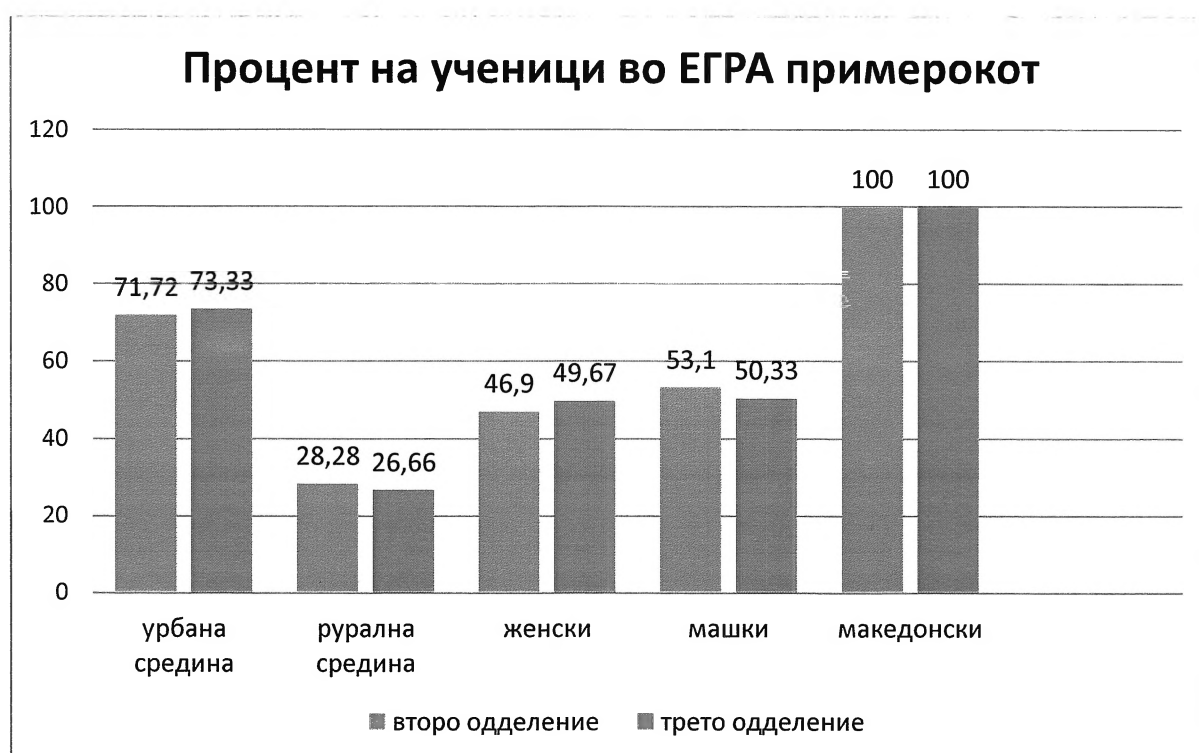
### **III. АНАЛИЗА И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА НА РЕЗУЛТАТИТЕ**

### III. АНАЛИЗА И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА НА РЕЗУЛТАТИТЕ

#### 1. Карактеристики на примерокот

Подолу е прикажана анализата на примерокот ученици кои учествуваа во ЕГРА, според одделенија, локација на училиштето и полот. Од анализата се гледа дека групата ученици е избалансирана во поглед на сите три карактеристики.

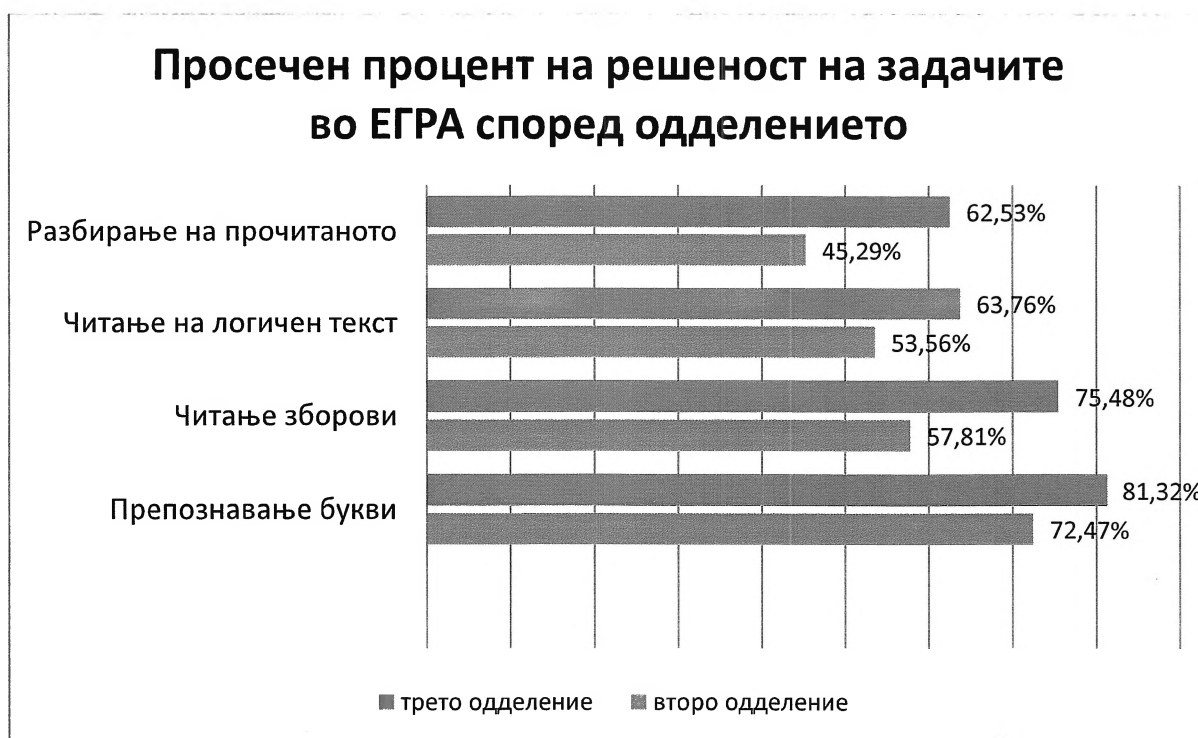
Околу 75% од учениците посетувале настава на македонски јазик, а 25% на албански јазик. Поголемиот дел од учениците (72%) се од урбана средина, а 27% се од рурална средина. Во студијата се вклучени речиси еднаков број на момчиња и девојчиња. На сите ученици од примерокот мајчин јазик им е македонски. Овие податоци може да се видат во Графикон бр.1.



Графикон бр.1. Процент на ученици во ЕГРА примерокот според: одделение, наставен јазик, локација на училиштето и пол

## 2. Анализа и интерпретација на резултатите добиени од тестирањето на учениците од второ и трето одделение според ЕГРА- методологијата

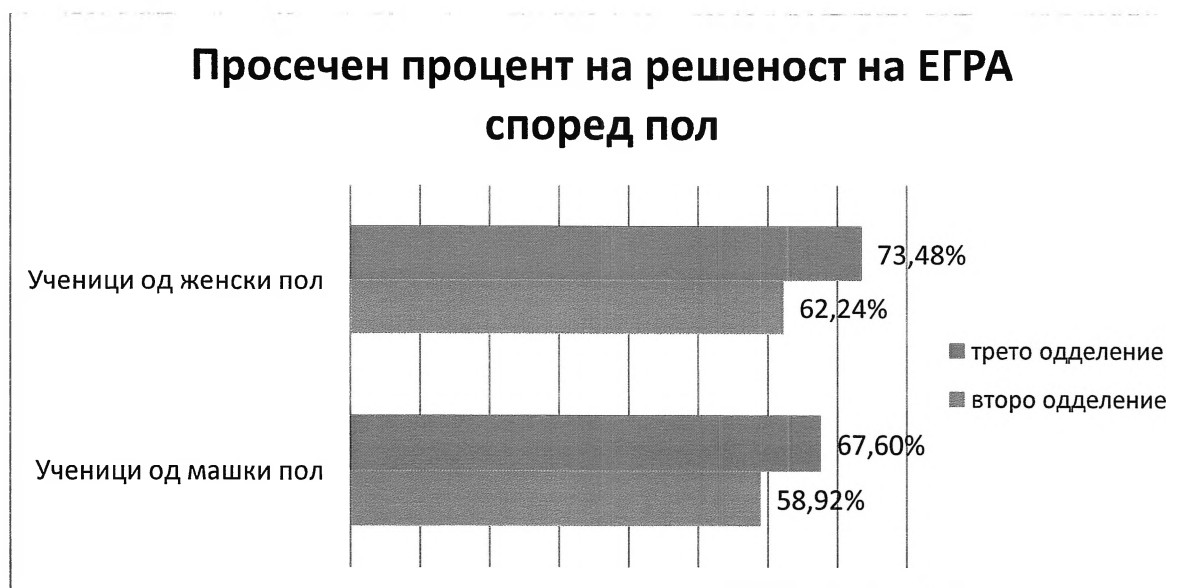
Споредбата на ЕГРА резултатите во второ одделение и трето одделение покажува дека учениците од второ одделение во поглед на сите четири ајтеми кои ги има тестот покажуваат послаби резултати во однос на учениците од трето одделение. И учениците од второ одделение и учениците од трето одделение најдобри резултати покажуваат во задачата за препознавање на буквите (просечен процент на решеност е 72% кај учениците од второ одделение и 81% кај учениците од трето одделение), додека пак, најслаби се резултатите во задачата за разбирање на прочитаниот текст (45% кај учениците од второ одделение и 62% кај учениците од трето одделение). Во Графикон бр. 2 може да се видат и дека за останатите две категории: читање зборови и читање логичен текст.



Графикон бр. 2. Просечен процент на решеност на задачите во ЕГРА кај учениците од второ и трето одделение

## 2.1. Анализа и интерпретација на резултатите кај учениците од второ и трето одделение според половата структура

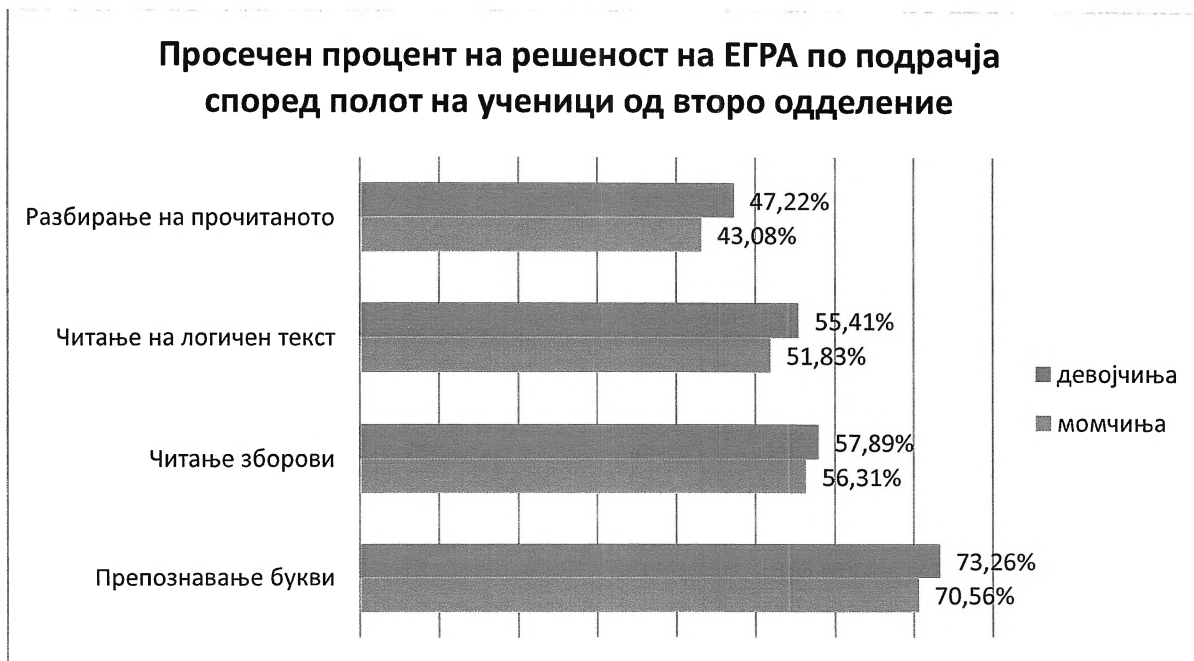
Во вкупните резултати на тестовите, девојчињата покажуваат релативно подобри резултати од момчињата и во второ и во трето одделение. Просечната решеност кај учениците од второ одделение е 59% за девојчињата, во споредба со 56% кај момчињата, а за учениците од трето одделение, просечната решеност е 61% за девојчињата, и 57% за момчињата.



Графикон бр. 3. Просечен процент на решеност на задачите во ЕГРА за второ и трето одделение според пол

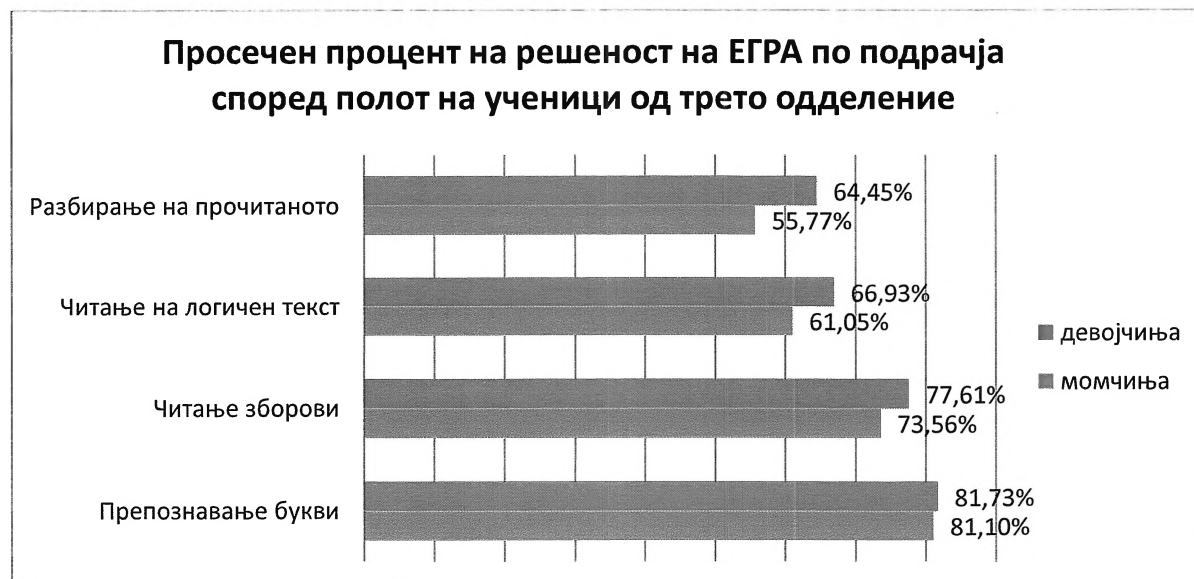
Анализата по задачи покажува дека кај учениците кои следат настава на македонски, девојчињата се малку подобри од момчињата во сите ЕГРА задачи за второ одделение. И повторно, најдобри резултати се постигаат во задачата за препознавање букви, а најслаби резултати во задачата за одговарање прашања за разбирање во врска со прочитаниот текст.





Графикон бр. 4. Просечен процент на решеност на задачите во ЕГРА за трето одделение според пол

Истата појава се забележува и кај учениците од трето одделение кои посетувале настава на македонски јазик, девојчињата се подобри од момчињата. Најдобри резултатите постигнуваат кај задачата препознавање на буквите (82% за девојчињата и 81% за момчињата), а прашањата во врска со разбирањето на прочитаниот текст е најслабата задача (64% кај девојчињата и 56% кај момчињата).



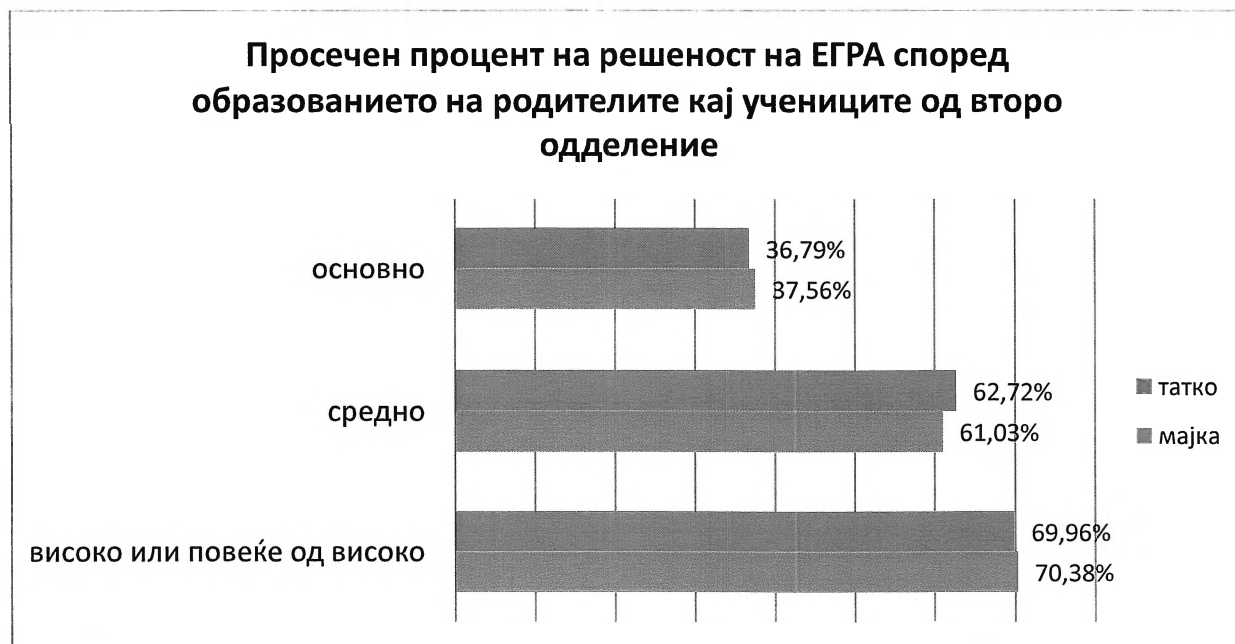
Графикон бр. 5. Просечен процент на решеност на ЕГРА по подрачја според полот на учениците од трето одделение

## 2.2. Анализа и интерпретација на резултатите според степенот на образование на родителите на учениците од второ и трето одделение

Гледано според нивото на образование на родителите, резултатите на учениците од второ одделение прогресивно се зголемуваат како што е повисоко образованието на родителите, од основно кон високо образование. Ова важи за двајцата родители; и за таткото и за мајката.

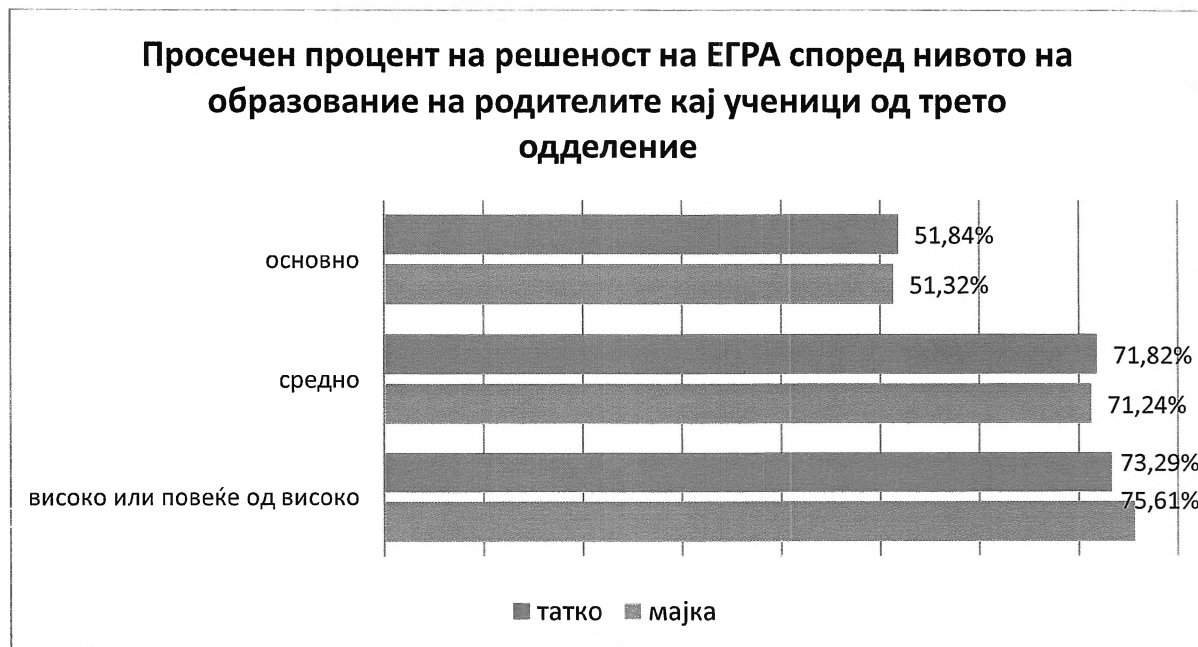
Просечната решеност на тестот кај учениците кои се второ одделение чии родители имаат основно образование е околу 37%, во споредба со 70% од учениците чии родители имаат високо или повеќе од високо образование.

Она што можеме да го видиме во Графикон бр. 6 е дека процентуално решеноста на ЕГРА расте пропорционално со степенот на образование кај родителите на учениците од второ одделение. Ваква студија со наслов „Влијанието на степенот на образование на родителите врз постигнувањата кај детето, е направена од страна на Pamela E. Davis-Kean во 2005 година, во која е испитани се ученици на возраст 8-12 години (436 се ученици од женски пол, а 433 ученици од машки пол). Во оваа студија докажано е дека годините посветени на образование кај родителите се важен фактор кога станува збор за вештините за рано описменување на учениците.



Графикон бр. 6. Просечен процент на решеност на ЕГРА според нивото на образование на родителите кај учениците од второ одделение

Овој тренд е евидентен и за учениците од трето одделение кои следат настава на македонски јазик. Просечната решеност на ЕГРА тестот кај учениците од трето одделение, а чии родители имаат основно образование е 51%, во споредба со 74% од просечната решеност на учениците чии родители имаат високо или повеќе од високо образование.

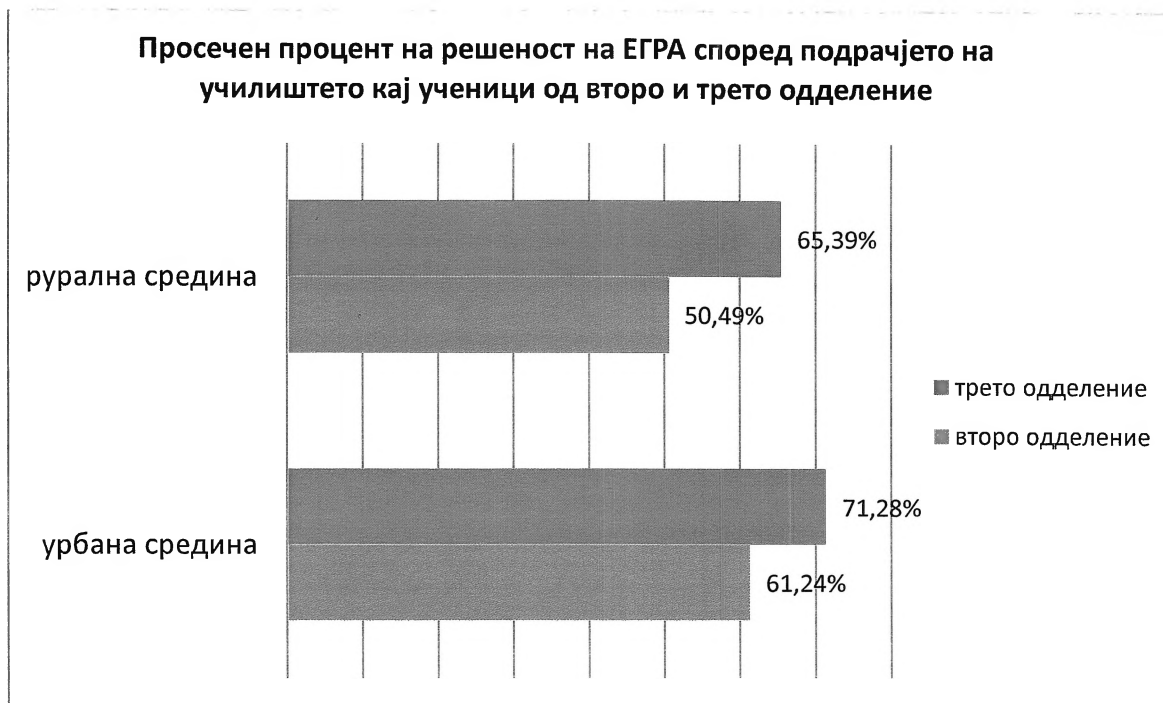


Графикон бр.7. Просечен процент на решеност на ЕГРА според нивото на образование на родителите кај учениците од трето одделение

### 2.3. Анализа и интерпретација на резултатите според местото на живеење на учениците од второ и трето одделение

Споредбата на резултатите кај учениците од второ одделение, според подрачјето (урбано или рурално) на училиштето каде што учат, покажува дека учениците кои живеат во урбана средина и учат во училишта кои се наоѓаат во таква средина имаат подобри резултати (61% просечна решеност) од учениците кои учат во училишта кои се наоѓаат во рурална средина (50% просечна решеност).

Слични резултати се добиени и кај учениците од трето одделение. Учениците од трето одделение кои учат во училишта кои се наоѓаат во урбана средина на ЕГРА тестот покажуваат подобри резултати (71% просечна решеност) додека пак учениците кои учат во училишта кои се наоѓаат во рурална средина покажуваат послаби резултати (65% просечна решеност).



Графикон бр. 8. Просечен процент на решеност на ЕГРА според подрачјето на училиштето кај ученици од второ и трето одделение

#### **2.4. Анализа и интерпретација на резултатите во однос на посетувањето/непосетувањето предучилишна установа на учениците од второ и трето одделение**

На прашањето дали посетувале градинка, нешто помалку од две третини од учениците и од второ и од трето одделение (62% од второ одделение и 65% од трето одделение) одговорија потврдно. Од сите испитаници повеќе од една третина или 37% од второ одделение и 35% од трето одделение не одеа во градинка.

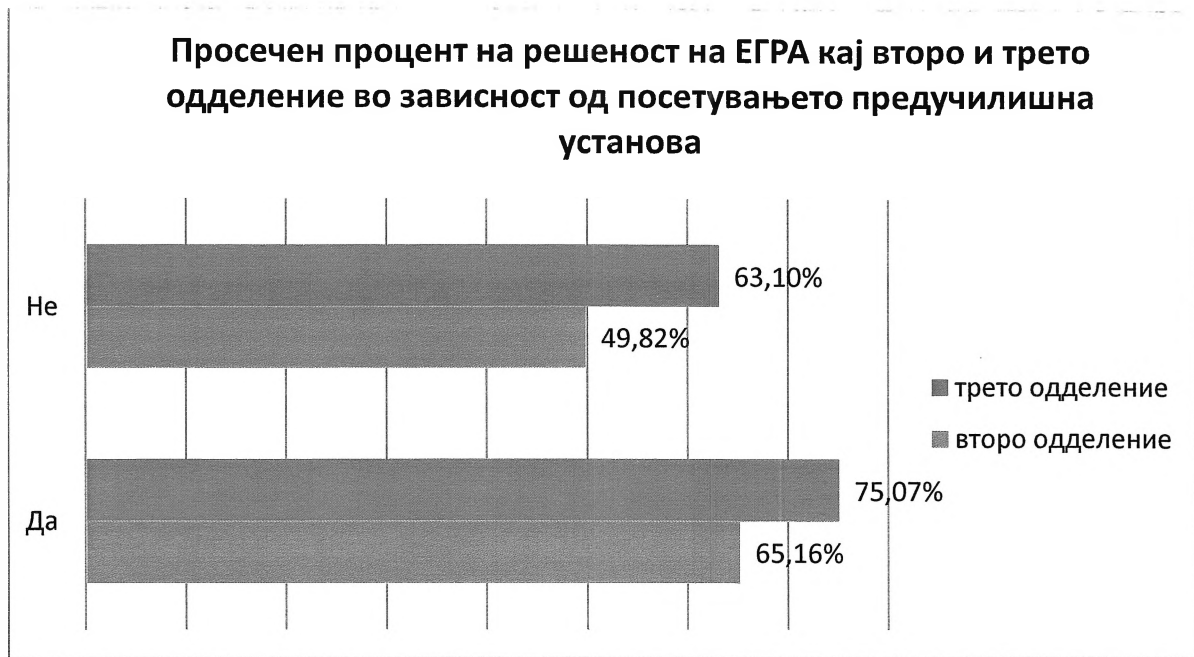


Графикон бр. 9. Процент на ученици од второ и трето одделение кои посетувале предучилишна установа

Посетата на предучилишна установа има влијание врз резултатите постигнати на ЕГРА, затоа што учениците од двете одделенија кои посетувале градинка покажале подобри резултати од учениците кои не одеа во градинка.

За учениците од второ одделение кои посетувале градинка просечната решеност на тестот е 65% споредбено со 50% од учениците кои не посетувале градинка.

За трето одделение, просечната решеност на тестот е 75% за учениците кои одеа во градинка, во споредба со 63% за учениците кои не одеа во градинка.



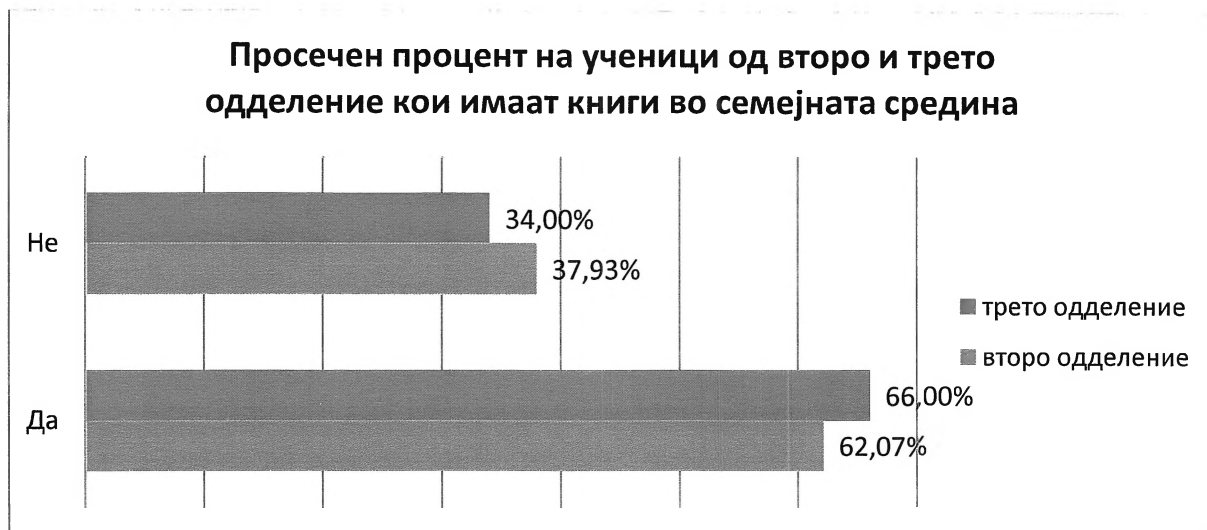
Графикон бр. 10. Просечен процент на решеност на ЕГРА кај второ и трето одделение во зависност од посетувањето градинка

## 2.5. Анализа и интерпретација на резултатите според достапноста на книги и материјали за читање

Достапноста на книги и материјали за читање во домот е уште еден показател што би можел да влијае на резултатите од ЕГРА.

Од вкупно 145 ученици од второ одделение 55 ученици или 38% одговорија дека немаат книги во домот, додека пак 95 ученици или 62% одговорија потврдно.

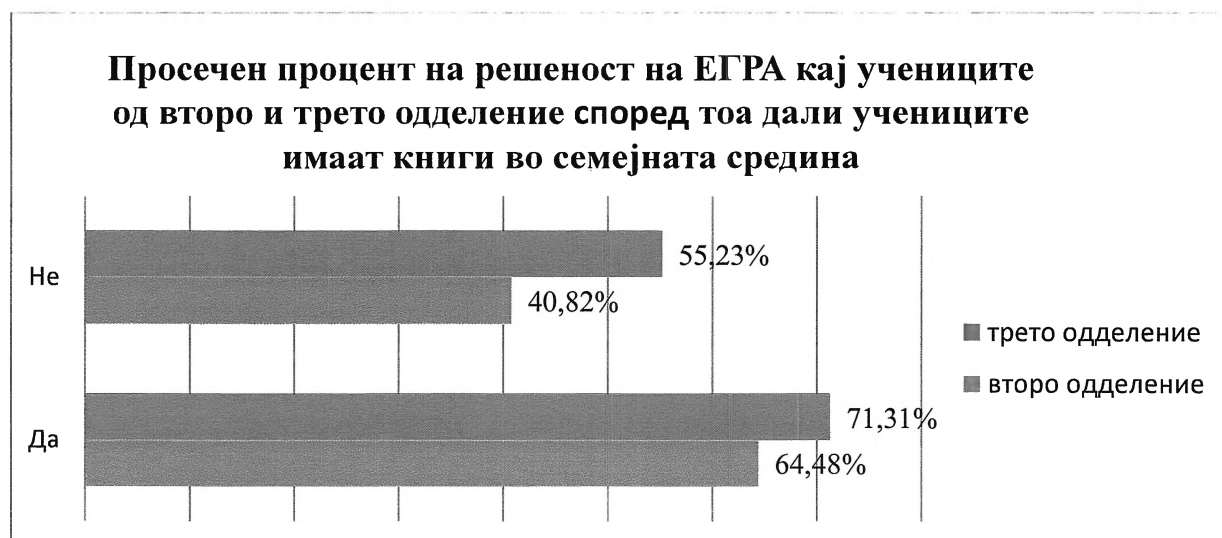
Слични се резултатите и кај учениците од трето одделение, од нив 51 ученик или 34% одговорија дека не поседуваат книги во домот, во споредба со останатите 99 ученици или 66% кои одговорија дека имаат книги во домот.



Графикон бр. 11. Просечен процент на ученици од второ и трето одделение кои имаат книги во семејната средина

Вкупните резултати на ЕГРА и во двете одделенија (второ и трето) покажуваат дека учениците кои имаат книги во семејната средина покажуваат подобри резултати од учениците кои немаат книги во домашни услови. Според тоа просечна решеност на ЕГРА кај учениците од второ одделение кои имаат книги во семејната средина е 64% во споредба со 40% кои немаат книги.

Слични се резултатите и кај трето одделение, од нив просечна решеност на тестот е 71% кај учениците кои поседуваат книги во домот и 55% кај учениците кои немаат книги во семејната средина.



Графикон бр. 12. Просечен процент на решеност на ЕГРА кај учениците од второ и трето одделение според тоа дали учениците имаат книги во домот

### 3. Анализа и интерпретација на резултатите според подрачја во ЕГРА-методологијата

#### 3.1.Препознавање букви и нивно читање – гласови

За оваа задача учениците требаа да препознаат и изговорат 100 случајно распоредени букви од македонската азбука. Истражувањата покажуваат дека препознавањето на буквите е добар показател за јазичните вештини. Буквите беа наредени по случаен редослед, за да се одбегне рецитирање на азбуката напамет и да се тестира вистинското препознавање на буквите и нивното изговарање во гласови.

Учениците од двете одделенија кои посетувале настава и на македонски и на албански јазик имаа еднакво добри резултати. Учениците од второ одделение имаа пресечно 72 прочитани букви во минута, додека пак резултатот кај учениците од трето одделение е 80 точни букви за учениците.

Во табела 6 се претставени резултатите за тоа колку точни букви биле прочитани, колку букви се обидел ученикот да прочита, времето што останало по завршување на задачата и бројот на точно прочитани букви во минута.

Табела бр. 3. Резултати од задачата препознавање на букви и нивно читање – гласови

	Ученици од второ одделение	Ученици од трето одделение
Број на ученици	N=145	N=151
Задача 1 – Препознавање на букви и нивно читање – гласови		
Број на ајтеми во задачата	100	100
Просечна Р- вредност	71,45%	80.21%
Време што преостанало	0.67	1.27
Букви што се обидело да прочита (М)	75.83	82.45
Точни букви (М)	71.63	80.02
Број на точни букви во минута	72.96	82.87



### 3.2. Читање познати зборови во нелогичен тест

За оваа задача, која треба да се заврши за една минута, учениците од второ одделение кои посетуваа настава резултатот кој го постигнаа е 30 точни зборови во минута. Додека пак, во трето одделение учениците покажаа подобри резултати - 44 зборови во минута.

Табела бр. 4. Резултати од задачата за читање познати зборови во нелогичен текст

	Ученици од второ одделение	Ученици од трето одделение
Број на ученици	N=145	N=151
<b>Задача 2 – Читање познати зборови во нелогичен текст</b>		
Број на ајтеми во задачата	50	50
Просечна P- вредност	56,36%	74,13%
Време што преостанало	1.51	5.10
Зборови што се обидело да прочита (M)	30.36	38.37
Точни зборови (M)	28.21	36.55
Точни зборови во минута	30.06	43.21

### 3.3. Брзина на читање на логичен текст

Учениците покажале подобри сумарни резултати во оваа задача (двата текста заедно) со околу 40 точно прочитани зборови во второ одделение (41тзвм). Ова значи дека на учениците им требало околу 1,5 секунда да прочитаат еден збор. Во трето одделение, учениците имаат подобри резултати со 73 точно прочитани зборови во минута. Во трето одделение се зголемува автоматизмот при читање кај учениците, па потребни се 0,8 секунди за прочитан збор.

Табела бр.5. Резултати од задачата брзина на читање на логичен текст

	Ученици од второ одделение	Ученици од трето одделение
Број на ученици	N=145	N=151
<b>Брзина на читање на логичен текст (Задача 3 и 5)</b>		
Број на ајтеми во задачата	144	219
Просечна P- вредност	54,36%	64,13%
Време што преостанало	1.81	1.21
Зборови што се обидело да прочита (M)	40.56	71.84
Точни зборови (M)	38.32	69.34
Точни зборови во минута	40.72	71.22
Точност (%)	93.30	96.12

Ако резултатите од оваа задача се поделат според прочитаните текстови, се чини дека резултатите на учениците од второ одделение се подобри за првиот текст (околу 42 тзвм) споредено со вториот текст (околу 38 тзвм), што може да биде условено од падот на концентрација и замор на учениците за вториот текст.

Кај учениците од трето одделение резултатите се исти за двата текста (73 тзвм).

Табела бр. 6. Резултати од задачата брзина на читање на логичен текст

	Ученици од второ одделение	Ученици од второ одделение
Број на ученици	N=145	N=151
<b>Задача 3 – Течно читање (Приказна 1)</b>		
Број на ајтеми во задачата	66	72
Просечна P- вредност	61,95%	60,23%
Време што преостанало	2.21	0.83
Зборови што се обидело да прочита (M)	42.52	72.84
Точни зборови (M)	40.24	71.34
Точни зборови во минута	42.72	71.22
Точност (%)	93.60	96.12

<b>Задача 5 – Течно читање (приказна 2)</b>		
Број на ајтеми во задачата	78	103
Просечна Р – вредност	46.38	66.83
Време што преостанало	1.32	1.51
Зборови што се обидело да прочита (М)	37.82	70.32
Точни зборови (М)	36.28	68.72
Точни зборови во минута	37.13	71.23
Точност (%)	92.23	96.62

### 3.4. Читање со разбирање (преку прашања за текстот)

Во второ одделение, од вкупно 15 прашања, учениците точно одговориле во просек 7 прашања во инструментот т.е. точноста со која одговараат на прашањата е 48% за учениците кои се второ одделение. Резултатите на оваа задача се подобри во трето одделение, каде што од вкупно 19 прашања, од нив просечно точно беа одговорени 12 прашања. Според тоа, процентот на точност се зголемил следствено на 65% .

Табела бр.7. Резултати од задачата читање со разбирање (преку прашања за текстот)

	<b>Ученици од второ одделение</b>	<b>Ученици од трето одделение</b>
Број на ученици	N=145	N=151
Разбирање на прочитаниот текст (задача 4 и 6)		
Број на ајтеми во една задача	15	19
Просечна Р- вредност	45,06%	61,35%
Прашања што се обидело да одговори (М)	13.23	17.62
Точни одговори (М)	6.37	11..82
Точност (%)	47%	64%

Ако се погледаат резултатите според прочитаниот текст, учениците од второ одделение имаат ист резултат за двата текста (околу три точни одговори). Учениците од трето одделение подобро ги одговориле прашањата од првата приказна, отколку од втората приказна.

Табела бр.8. Резултати од задачата читање со разбирање (преку прашања за текстот)

	Ученици од второ од-деление	Ученици од трето од-деление
Број на ученици	N=145	N=151
<b>Задача 4 – читање со разбирање (преку прашања за текстот)</b>		
<b>Приказна 1</b>		
Број на ајтеми во задачата	7	11
Просечна Р- вредност	46,26%	57,73%
Прашања што се обидело да одговори (М)	5.66	10.14
Точни одговори (М)	3.03	5.71
<b>Задача 5 – Течно читање (приказна 2)</b>		
Број на ајтеми во задачата	8	8
Просечна Р – вредност	44.92	66.41
Прашања што се обидело да одговори (М)	6.82	7.32
Точни одговори (М)	3.26	6.72

#### **IV) ЗАКЛУЧНИ СОГЛЕДУВАЊА И ПРЕПОРАКИ**

## IV. ЗАКЛУЧНИ СОГЛЕДУВАЊА И ПРЕПОРАКИ

### 1. Заклучни согледувања

Во последните години, особено се нагласува важноста на едукацијата кај децата во рана возраст, и таа се третира како најважен дел на системот за едукација кој е создаден да ги зголеми академските постигнувања кај децата. Оние ученици кои нема да се стекнат со способноста за читање, факт е дека во подоцнежниот период ќе најдат на многу препреки. Целта на ова истражување е рано откривање на тешкотиите во читање, со цел да може рано да се интервенира и да се овозможе дополнителна поддршка за нив.

Во ова истражување се потврдува генералната хипотезата  $H_0$ , според која – **учениците од второ одделение имаат поголема зачестеност на појавата тешкотии во читањето во однос на учениците од трето одделение.**

Според добиените резултати учениците од второ одделение имаат поголеми тешкотии во однос на учениците од трето одделение во сите четири задачи од тестот ЕГРА. Во правата задача- препознавање букви, просечниот процент на решеност кај учениците од второ одделение е 72%, наспроти 81% кај учениците од трето одделение; во втората задача – читање зборови просечниот процент на решеност кај учениците од второ одделение е 58%, наспроти 75% кај учениците од трето одделение; во третата задача – читање на логичен текст, просечниот процент на решеност кај учениците од второ одделение е 53%, наспроти 64% кај учениците од трето одделение; и во четвртата задача – разбирање на прочитаното, просечниот процент на решеност кај учениците од второ одделение е 45%, наспроти 63% кај учениците од трето одделение.

Слични резултати во кои не се потврдува доминантноста машкиот над женскиот пол, кога станува збор за тешкотиите во читање се добиени во студијата на Sally E. Shaywitz, *Преваленција на тешкотиите во читање кај момчињата и девојчињата*, во која биле испитани 215 девојчиња и 199 момчиња од второ одделение и 216 девојчиња и 198 момчиња од трето одделение. Кога станува збор за идентификацијата, во второ одделение идентификувани се 27(13,6%) од вкупно 198 момчиња и 7 (3.2%) од вкупно 216 девојчиња и 20 (10%) од вкупно 199 момчиња од трето одделение и 9 (4,2%) од вкупно 215 девојчиња од трето одделение.

Хипотезата  $H_1$  – **Се претпоставуваа дека учениците од машки пол се повеќе подложни на проблеми во читањето отколку учениците од женски пол, не се**

потврдува. Во спроведеното истражување, од резултатите добиени за второ одделение може да се виде дека девојчињата покажуваат подобри резултати во сите чеири задачи на тестот ЕГРА. Разликата помеѓу девојчињата и момчињата најголема е кога станува збор за разбирање на прочитаното, 47% наспроти 43% во корист на девојчињата. Кога станува збор за другите задачи тој процент е помал, па така во читање на логичен текст девојчињата од второ одделение имаат просечна решеност на тестот 55%, наспроти 52% од момчињата; на задачата читање зборови девојчињата имаат просечна решеност 58%, додека момчињата имаат 56%. Слична е и разликата на задачата препознавање букви, во која девојчињата од второ одделение имаат просечна решеност на тестот 73%, додека момчињата 70%.

Слични резултати се добиени и кај учениците од трето одделение, со тоа што хипотезата не е потврдена кога станува збор за задачата препознавање букви, која просечно е решена од 81% и од момчињата и од девојчињата од трето одделение. Другите три задачи имаат повисок процент на решеност од девојчињата: во задачата препознавање зборови, има просечна решеност 77% од девојчињата и 73% од момчињата, задачата читање текст е решена од 67% од девојчињата и 61%; повторно и кај учениците од трето одделение на задачата разбирање на прочитаното има најголема разлика во просечната решеност меѓу момчињата и девојчињата, 56% наспроти 64% во корист на девојчињата.

Слични резултати во кои не се потврдува доминантноста машкиот над женскиот пол, кога станува збор за тешкотиите во читање се добиени во студијата на Sally E. Shaywitz, *Преваленција на тешкотиите во читање кај момчињата и девојчињата*, во која биле испитани 215 девојчиња и 199 момчиња од второ одделение и 216 девојчиња и 198 момчиња од трето одделение. Добиениот процент на ученици со тешкотии во читање е 8,7% кај момчињата и 6,9% кај девојчињата. Во студијата „Разлики кај полот во раното описменување: Анализа на деца од градинка - се до петто одделение со испитување на динамични индикатори на основните вештини на писменост, спроведена во 2010 од Below исто така не е откриена поврзаност на тешкотиите во читање со полот. Во оваа студија биле испитани 1218 деца, на возраст од градинка па до петто одделение со тестови кои биле спроведувани три пати во годината (есен, зима и пролет), и на четирите задачи на тестот девојчињата имале подобри резултати од момчињата, но тоа не била значајна разлика во постигнувањата. Ваквата разлика немало кај учениците од прво одделение.

Хипотезата  $X_2$  – Се претпоставува дека учениците чии родители имаат повисок степен на образование имаат помали тешкотии во читањето за разлика од учениците чии родители имаат понизок степен на образование е потврдена. Според тоа кај учениците од второ одделение, просечната решеност кај учениците чии родители имаат само основно образование е значајно различна од решеноста кај учениците чии родители имаат средно образование. Ваквиот јаз уште повеќе се зголемува кога тие ќе се споредат со ученици чии родители имаат високо или повеќе од високо образование.

Во поглед на оваа хипотеза за второ одделение добиени се следните резултати: кај учениците чии родители имаат завршено основно образование просечната решеност на ЕГРА е 37%, кај учениците чии родители имаат завршено средно образование просечната решеност е 62, додека пак кај учениците чии родители имаат завршено високо или повеќе од високо образование просечната решеност на ЕГРА е 70%.

Ваква тенденција за пораст во постигнатите резултати соодветно со поголем степен на образование се забележува и кај учениците од трето одделение. Учениците од трето одделение чии родители имаат завршено основно образование имаат просечна решеност на тестот 51%.

За разлика од кај учениците од второ одделение, кај учениците од трето одделение нема значајна разлика во решеноста на ЕГРА кога станува збор за ученици чии родители имаат завршено средно или високо/повеќе од високо образование. И кај учениците чии родители имаат завршено средно образование и кај учениците чии родители имаат завршено високо/повеќе од високо образование, просечниот процент на решеност е 71%-72%.

Хипотезата  $X_3$  - Се претпоставува дека учениците од руралните средини имаат поголеми тешкотии во читањето за разлика од учениците кои се од урбани средини се потврдува.

Споредбата на резултатите кај учениците од второ одделение, според подрачјето (селско или градско) на училиштето во кое одат, покажува дека учениците кои живеат и учат во градски училишта во кои наставата се изведува на македонски имаат подобри резултати (61% просечна решеност) од учениците кои учат во училишта кои се наоѓаат во рурална средина (50% просечна решеност).

Слични резултати се добиени и кај учениците од трето одделение. Учениците од трето одделение кои учат во училишта кои се наоѓаат во урбана средина на ЕГРА тестот покажуваат подобри резултати (71% просечна решеност) додека пак учениците



кои учат во училишта кои се наоѓаат во рурална средина покажуваат послаби резултати (65% просечна решеност).

Хипотезата  $H_4$  - **Се претпоставува дека учениците кои посетиле предучилишна установа имаат помали тешкотии во читањето, отколку учениците кои не посетиле предучилишна установа**, се потврдува. Од добиените резултати на ЕГРА може да се виде дека и кај учениците од второ и кај учениците од трето одделение подобри резултати се постигнати кај тие кои посетувале градинка. Па, така кај учениците од второ одделение кои посетувале градинка просечната решеност на тестот е 65%, наспроти 46% од учениците кои не оделе во градинка. Овој процент е сличен и кај учениците од трето одделение, просечна решеност кај оние кои посетувале градинка е 75%, наспроти 63% кај учениците кои не оделе во градинка.

$H^5$  – **Се претпоставува дека учениците на кои не им се достапни книги и материјали за читање во нивните домови дека ќе имаат поголема застеност на појавата тешкотии во читање**, се потврдува.

Вкупните резултати на ЕГРА и во двете одделенија (второ и трето) покажуваат дека учениците кои имаат книги во семејната средина покажуваат подобри резултати од учениците кои немаат книги во домашни услови. Според тоа просечна решеност на ЕГРА кај учениците од второ одделение кои имаат книги во семејната средина е 64% во споредба со 40% кои немаат книги.

Слични се резултатите и кај трето одделение, од нив просечна решеност на тестот е 71% кај учениците кои поседуваат книги во домот и 55% кај учениците кои немаат книги во семејната средина.

**И покрај тоа што за ЕГРА- методологијата не е потребна дополнителна статистичка анализа, туку важна е средната вредност која се добива при анализата на подрачјата и врз основа на истата се ностат заклучоци, сепак направивме анализа со  $\chi^2$ , според која беа добиени следните резултати:**

За  $H_0$ , според која – учениците од второ одделение имаат поголема застеност на појавата тешкотии во читањето во однос на учениците од трето одделение со направената анализа со  $\chi^2$ , се докажува дека не постои статистички значајна разлика, т.е  $\chi^2=0,88233$ .

Хипотезата  $H_1$  – Се претпоставува дека учениците од машки пол се повеќе подложни на проблеми во читањето отколку учениците од женски пол, не се потврдува ниту според ЕГРА, ниту според анализата со  $\chi^2$ . Со направената анализа со  $\chi^2$  тест,

утвредно е дека не постои статистички значајна разлика во поглед на појавата тешкотии во читање според половата разлика кај учениците од второ и трето одделение, т.е  $\chi^2 = 0.2277$

Хипотезата  $H_2$  – Се претпоставува дека учениците чии родители имаат повисок степен на образование имаат помали тешкотии во читањето за разлика од учениците чии родители имаат понизок степен на образование според  $\chi^2$  анализата не се потврдува. Вредноста на  $\chi^2 = 0,3817$  со што се докажува дека нема статистички значајна поврзаност.

Хипотезата  $H_3$  - Се претпоставува дека учениците од руралните средини имаат поголеми тешкотии во читањето за разлика од учениците кои се од урбани средини според  $\chi^2$  не се потврдува. Со направената анализа со  $\chi^2$ , резултатите укажуваат дека нема статистички значајна разлика, т.е  $\chi^2 = 0.666575$ .

Хипотезата  $H_4$  - Се претпоставува дека учениците кои посетиле предучилишна установа имаат помали тешкотии во читањето, отколку учениците кои не посетиле предучилишна установа, според  $\chi^2$  не се потврдува. Со анализа со помош на  $\chi^2$ , се докажува дека нема статистички значајна поврзаност и се добива вредност за  $p = 0,727521$ .

$H^5$  – Се претпоставува дека учениците на кои не им се достапни книги и материјали за читање во нивните домови дека ќе имаат поголема застеност на појавата тешкотии во читање исто така според  $\chi^2$  не се потврдува.

Со помош на анализата со  $\chi^2$ , може да се види дека нема статистички значајна разлика во поглед на поседувањето или непоседувањето книги во семејствата на учениците,  $p = 0,3472$ .

Во спроведениот тест ЕГРА околу 5% од вкупниот број на испитаници не знаеа да прочитаат ниту еден збор.

Според резултатите од ЕГРА, резултатите во препознавањето и именувањето на буквите не секогаш се преточуваат во високи нивоа на течно читање на истиот јазик, бидејќи автоматизмот во читањето на познати зборови и куси приказни сè уште не е стекната, особено во II одделение.

Способноста на учениците да читаат текст без напор, брзо, прецизно, и со експресија е клучна за да може компетентно да се чита и да се разбере содржината на прочитаното. Истражувањата постојано покажуваат силна врска меѓу течното читање и читањето со разбирање. Меѓународните истражувања покажуваат дека брзина на читање меѓу 45 и 60 зборови по минута се смета за минимум потребен за да се осигури

дека се чита со разбирање и овој опсег се користи од различни засегнати страни како одредница. На пример, резултатите од ЕГРА сугерираат дека учениците од II одделение во Македонија читаат преспоро, со околу 30 точни зборови по минута (неповрзан текст), така што не разбираат сè што ќе се прочита. Течноста се подобрува кај читањето на куса приказна на околу 40 тзвм, но учениците сè уште не читаат доволно бргу за да можат да го разберат текстот и да одговорат на прашањата за разбирање (што се одразува во слабите резултати од оваа задача бидејќи одговараат на прашањата со 45%-на точност). Истите заклучоци важат и за учениците од III одделение, каде меѓународниот стандард изнесува 90 тзвм, а резултатите во нашата земја изнесуваат 72 тзвм.

Учениците постигнуваат најдобри резултати кога треба да дадат одговор на буквални прашања или да именуваат факти очигледни во текстот. Штом треба да дадат свое мислење, толкување на фактите или суд, резултатите се влошуваат. Од оваа причина на учениците треба да им се поставуваат вакви прашања од најрана возраст, бидејќи сите меѓународни оценувања во кои Македонија не е високо рангирана, се чини бараат одговор на вакви прашања.

Податоците собрани во ова истражување можат и треба да се искористат за отворање на концепциски дијалог со цел засегнатите страни во образованието да добијат сознанија за моменталниот статус на учениците кои имаат тешкотии во читањето и да се подигне свеста за важноста која читањето ја има, како во почетните одделенија така и за понатамушното севкупно учење.

Генерално гледано, брзината на читање во вид на точни зборови во минута се покажа како валиден и релијабилен индикатор кој може да укаже на постоење тешкотии во читање. Се користат утврдени норми или одредници од I до III одделение за споредување на резултатите од проверката на учениците во течно читање за да се утврди дали на поединечни ученици им е потребна дополнителна помош при читањето. Некои примери на меѓународни оценувања кои содржат одредници се Нормите за течно усно читање во САД, и ДИБЕЛС – Индикатори за динамика на вештините за основна почетна писменост (Oral Reading Fluency Norms and DIBELS - Dynamic Indicators of Basic Early Literacy Skills). Извесен број земји веќе имаат развиено сопствени норми (за англиски, шпански и италијански јазик), а земјите каде детални норми не се развиени, се повикуваат на нормите од САД. Нормите се едноставни нумерички одредници кои ги упатуваат наставниците како да се фокусираат на остварливи цели.

50-тиот перцентил може да се примени како разумна мерка за калибрирање на знаењата и способностите на учениците, имајќи предвид дека од учениците се очекува и е соодветно да ја прилагодат својата брзина кога читаат текст со различно тежинско ниво и за различни намени. Ако резултатот на точни зборови по минута (тзвм) на еден ученик е во рамките на плус или минус 10 тзвм од 50-тиот перцентил на табелата на течно усно читање, или е повеќе од 10 тзвм над 50-тиот перцентил, се смета дека кај тој ученик има соодветен напредок во читањето. На учениците кои имаат резултат од 10 или повеќе зборови под 50-тиот перцентил им е потребна програма за подобрување на течното читање.

## 2. Препораки

Според голем број статистики, важноста за рано откривање на тешкотиите во читање е неопходна со цел рана интервенција и овозможување дополнителна поддршка на учениците кои имаат такви тешкоции. Со ова истражување добиен е процент на околу 5% ученици од второ и трето одделение во училиштата каде што е направено истражувањето кои не знаат воопшто да читаат. Овој процент бара дополнителни истражувања, кои пожелно е да се направат во соработка со Министерството за образование со цел рано откривање на тешкотиите во читање. Ваквите истражувања би опфатиле поголем број испитаници и би овозможиле креирање и адаптирање на програмата во училиштата на начин приемчив за учениците со тешкотии во читање.

Досега на ниво на Р. Македонија не се направени истражувања во поглед на дислексијата и речиси и да не се зборува за овој проблем, во кој најпогодени се лицата кои имаат тешкотии во читањето. Со цел да им се овозможи еднаков квалитет на животот, во кој тие ќе се стекнат со академски занења и постигнувањ, потребно е најпрво, рано откривање на дислексијата. Отакако ќе биде идентификувана дислексијата, треба да следат мерки со цел да се „надмине“.

Наставниците се тие кои најмногу можат да помогнат во откривањето на тешкотиите во дислексија, како и во начините за справување со истата. Па, она што тие треба да го направат е:

⇒ **Дефинирање на стилот на учење кај ученикот кој има тешкотии во читање**

Физиолошки карактеристики на стилот за учење, кои им помагаат на учениците со дислексија: набљудување и движења, покретки периоди за учење (со правење паузи), цвакање и пиење.

Луѓето се разликуваат во способностите на своите канали за перцепција. Иако сите модалитети истовремено се употребуваат, материјалот за учење и самиот ученик дефинираат опсег и показатели помеѓу различните канали. Постојат три главни модалитети кои треба да ги анализираме – визуелен, аудитивен и кинестетички.

За учениците со дислексија подобро е да се користат повеќе канали за перцепција. Лицата со дислексија се склони да бидат повеќе визуелни и преку употребата на видот да бидат способни за учење. Меѓутоа, тие едноставно не се вклопуваат само во една категорија, па често знаат да покажуваат комбинација на

различни карактеристики. Активноста (движењето) им помага на лицата со дислексија да го фокусираат вниманието.

Цртањето, асоцијацијата со движењата, глумата, играњето улоги (драматизација), учењето додека се движиме, лулањето или било што друго што ја зголемува ефикасноста на учењето, се препорачува за учениците со дислексија.

Склоноста кон еден или друг стил на учење кај лицата со дислексија може да биде различна, во зависност од она што тие го прават.

Затоа што учениците со дислексија учат на поинаков начин отколку останатите, она што е најважно за нивното академско постигнување е наставникот да го препознае тоа. Потоа, откако ќе го следи наставникот начинот на учење кај ученикот со тешкотии во читање, важно е да концепт со начини на кој ќе се овозможи неговиот развој. Некои од начините на кој наставникот може да го подобри перформансот на ученикот се следните:

1. Користете сликовито презентирање на материјалот со цел да се опфати што поголема слика на тоа што се учи (на пр. дијаграми и графикони),
  2. Користете мимика и гестуален говор за да му помогнете на детето кое е конестетички стил (на пр. драмата е еден од начините за добра кинестетичка активност),
  3. Секогаш додавајте слики до текстот,
  4. Означувајте ги клучните зборови со бои,
  5. Користете игри за подобрување на фондот на зборови, направете картички на кои се напишани важни зборови,
  6. Користете различни бои за различни цели
  7. Комбинирајте ги слушањето и учењето со тоа што ќе овозможите звучен текст,
  8. Истакнувајте ги информациите споро, поделени на кратки делови со многубројни повторувања и поткрепени со емоции.
- ⇒ **Речениците кои ги кажуваат нека бидат кратки, јасни со едноставни зборови.**

Важно е реченицие да бидат покрепени со слика. Ученикот со тешкотии во читањето често се потпираат на сликите кога се работи за содржина на текстот и поимите, па наставникот треба да се потруди да го овозможи тоа. Клучните зборови

треба да се означат со боја или да се задебелат, но она што е најважно е секако употребата на слика.

⇒ **Важно е на учениците со дислексија да им бидат овозможени начини за самопроцена**

Ова е вештина која е важно да се развие кај учениците со тешкотии во читање, затоа што тоа ќе значи дека ученикот разбира најголем дел од она што го чита или извршува. Задачите треба да бидат структурирани на начин на кој наставникот може да провери задачата била правилно структурирана за учениците. Тоа може да се направи доколку повремено се поставуваат следните прашања на крајот од секоја задача:

1. Дали задачата ја поделив на мали чекори?
2. Дали прашањата беа кратки?
3. Дали зборовите беа едноставни за разбирање?
4. Дали употребував визуелна поткрепа на информацијата?
5. Дали употребив доволно големи букви?
6. Дали фонот беше соодветен?
7. Дали доволно време посветив додека ја предавав лекцијата?
8. Дали постојат некакви можности за себе-следење и самокорекција?
9. Дали задачите кои му ги дадов на ученикот се во неговата зона на комфорт?

⇒ **Охрабрете го детето да го изнесе неговото лично разбирање на текстот кој го чита.**

Она што треба да го направи наставникот е да го прочита текстот поделен на мали делови. Понекогаш доколу наставникот мисли дека е потребно нека направи дискусија за текстот, пред тој да биде прочитан.

Кога се чита текст потребно е да се направи следното:

1. Читајте гласно и притоа внимавајте дали ученикот ве следи,
2. Изведувајте заклучок за тоа што го читате. Нагласете ги важните детали и парафразирајте го текстот на начин кој ќе му помогне на ученикот да ја разбере идејата или текстот.

3. Разјаснете ги зборовите кои не се доволно јасни или пак се непознати, објаснете го новиот концепт на начин кој е разбирлив за ученикот
4. Кога не сте сигурни дека го разбира значењето на зборовите/концептот, тогаш:препрочитајте, најдете ги нејасните зборови/ фрази во лексикон и објаснете ги
5. Додека читате за да проверите дали ученикот го разбира тоа,поставете му прашања. Ваквиот начин може да резултира со поставување дополнителни прашања од страна на ученикот, па исходот да биде дијалог во кој ќе биде понудено бараното решение на прашањето и ќе биде овозможена адекватната информација.
6. Натерајте ги да предвидат што ќе се случува следно во текстот. Тоа ќе доведе до будење на имагинацијата и ќе создаде можност кај учениците критички да пристапат кон текстот и/или авторот. Тоа исто така овозможува цел за понатамошно читање, затоа што ќе се утврди дали предвивувањето на ученикот е точно или пак не е.

⇒ **Техники за читање** – Учениците со тешкотии во читање секогаш имаат проблеми со точноста во читањето, но затоа може да развијат начин за добро разбирање на текстот. Тие побрзо читаат за да го разберат текстот,отколку точно да го прочитаат истиот, правејќи грешки додека читаат на глас, но се' уште постигнувајќи добро разбирање на текстот. Важно е да се поттикнуваат методите на читање, кои поттикнуваат разбирање на текстот и кои им помагаат во идентификување на клучните зборови во пасусите. Но, исто така важно е да им покажете стратегии кои нагласуваат различни цели за читање. За таа цел, овозможете му на ученикот да добие информации за различни видови на техники за читање и кога се користат тие техники. На пример:

1. Прелистување на материјалот – кога станува збор само за читање на главните наслови, вовед и заклучок. Прелистувањето се користи за запознавање со текстот (кога сакаме да прочитаеме повеќе текст потоа).
2. Скенирање – барање определен збор или фраза. Пред да се започне со скенирање, најпрво се “видете го“ зборот или фразата во вашата глава, потоа погледнете долу на страницата на која го барате. Обидете се да се фокусирате на средина од секој од редовите, така што вашите очи се движат надолу по страницата.



3. Читање за задоволство – можеби сакате да доживеете поголема визуелна имагинација, па читањето може да биде извор на тоа. Во овој случај оној кој чита треба да биде релаксиран кога го прави тоа.
4. Читање за детали – читање на секој збор многу внимателно и дури и препрочитување на некои од зборовите и речениците со цел да се увериме дека сме го сфатиле значењето точно. Во ова читање се фокусираме на точноста. Еднаш кога учениците ќе го разберат ова, обезбедете им различни текстови и вежбајте различни видови читање. Пожелно е да употребите симбол со кој ќе ја означите секоја од техникитре на читање, со тоа што на ученикот ќе му ја поткрепите информацијата визуелно.

Постојат уште голем број препораки кои наставникот треба да ги знае кога во неговото одделение има ученик со тешкотии во читање, но ова се основните. Ова е само една насока за олеснување на наставата на учениците со дислексија, сигурно постојат уште многу начини како нив да им се овозможи подобро разбирање на материјалот.

На крај, не постои универзален начин на кој наставникот може да му пристапи на ученикот, затоа што секоја индивидуа без разлика дали има тешкотии или пак нема е посебна.

## КОРИСТЕНА ЛИТЕРАТУРА

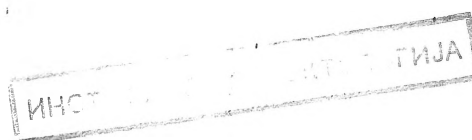
1. Adams, M. J., 1990. *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, MA: M.I.T. Press.
2. Adams, M. J., Foorman, B. R., Lundberg, I., & Beeler, T., 1998. *The elusive phoneme: Why phonemic awareness is so important and how to help children develop it*. *American Educator*, 22(1–2), 18–29.
3. Alm, R. S. (1981). *The educational causes of reading difficulties*. *Journal of Research and Development in Education*, 14.
4. Altmann, L. J. P., Lombardino, L. J., & Puranik, C., (2008). *Sentence production in students with dyslexia*. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 43(1), 55–76.
5. Anderson, R., Hiebert, E., Scott, J., & Wilkerson, I., 1985. *Becoming a Nation of Readers*. Washington, DC: National Institute of Education.
6. Armbruster, B. B., Lehr, F., & Osborn, J. (2001). *Put reading first: The research building blocks for teaching children to read: Kindergarten through grade 3*. Washington, DC: The Partnership for Reading.
7. Биро за развој на образованието, 2007. *Концепција за деветгодишно основно воспитание и образование*. Available at: [http://bro.gov.mk/docs/Koncepcija\\_po\\_javna\\_rasprava\\_so\\_izmeni\\_i\\_doplnuvanja.pdf](http://bro.gov.mk/docs/Koncepcija_po_javna_rasprava_so_izmeni_i_doplnuvanja.pdf) [Accessed 10.01.2015.].
8. Биро за развој на образованието, 2007. *Наставни програми за II одделение во деветгодишното основно образование*. Available at: [http://bro.gov.mk/docs/osnovno-obrazovanie/nastavni\\_programi/III\\_odd\\_nastavna\\_programa\\_MK-ALB.pdf](http://bro.gov.mk/docs/osnovno-obrazovanie/nastavni_programi/III_odd_nastavna_programa_MK-ALB.pdf) [Accessed: 10.01.2015].
9. Биро за развој на образованието, 2007. *Наставни програми за III одделение во деветгодишното основно образование*. Available at: [http://bro.gov.mk/docs/osnovno-obrazovanie/nastavni\\_programi/III\\_odd\\_nastavna\\_programa\\_MK-ALB.pdf](http://bro.gov.mk/docs/osnovno-obrazovanie/nastavni_programi/III_odd_nastavna_programa_MK-ALB.pdf) [Accessed: 10.01.2015].
10. Baddeley, A., Eysenck, M. W. and Anderson, M. C. (2009) *Memory*. New York: Psychology Press.
11. Badian, N. A. (1994) . *Preschool prediction: Orthographic and phonological skills, and reading*. *Annals of Dyslexia* , 44 , 3 – 25 .

12. Baker, L. and Beall, L. C. (2009) Metacognitive processes and reading comprehension. In S. E. Israel and G. G. Duffy (eds), *Handbook of research on reading comprehension* (pp. 373–379). New York: Routledge.
13. Beaver, J., & Carter, M., 2003. *Teacher Guide: Developmental Reading Assessment, Grades 4–8*. Parsippany, NJ: Pearson Education, Inc.
14. Biancrossa, G., & Snow, C. E. (2006). *Reading next: A vision for action and research in middle and high school literacy* (2nd ed.). Washington, DC: Alliance for Excellent Education.
15. Bird, J., Bishop, D. V. M., & Freeman, N. H. (1995). *Phonological awareness and literacy development in children with expressive phonological impairments*. *Journal of Speech and Hearing Research*, 38, 446 – 462.
16. Bishop, D. V. M., & Snowling, M. J. (2004). *Developmental dyslexia and specific language impairment: Same or different?* *Psychological Bulletin*, 130, 858 – 886.
17. Blachman, B. A., 1991. An alternative classroom reading program for learning disabled and other low-achieving children. In W. Ellis (Ed.), *Intimacy with language: A forgotten basic in teacher education* (pp. 49–55). Baltimore:Orton Dyslexia Society.
18. Bonifacci, P., & Snowling, M. J. (2008). Speed of processing and reading disability: Across-linguistic investigation of dyslexia and borderline intellectual functioning. *Cognition*, 107, 999–1017. <http://dx.doi.org/10.1016/j.cognition.2007.12.006>
19. Boscardin, Christy Kim; Muthén, Bengt; Francis, David J.; Baker, Eva L. *Journal of Educational Psychology*, Vol 100(1), Feb 2008, p.192-208.  
<http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.100.1.192>
20. Bowey, J. A. (1995). *Socioeconomic status differences in preschool phonological sensitivity and first-grade reading achievement*. *Journal of Educational Psychology*, 87, 476–487.
21. Cambria, J., & Guthrie, J. T., 2010. *Motivating and engaging students in reading*. *The NERA Journal*, 46(1), p.16–29.
22. Caravolas M, Volin J, Hulme C. Phoneme awareness is a key component of alphabetic literacy skills in consistent and inconsistent orthographies: evidence from Czech and English children. *J Exp Child Psychol* 2005; 92: 107–39.
23. Crombie, M. (2002) ‘*Dyslexia: A new dawn*’. Unpublished PhD thesis. Glasgow:University of Strathclyde.

24. Chall, J. S., 1996. *Stages of reading development* (2nd ed.). Fort Worth, Texas: Harcourt Brace.
25. Dechant, V .E. and Smith, P. H., 1987. *Psychology in Teaching Reading*. ( 2<sup>nd</sup> ed.). Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice – Hall, Inc.
26. de Jong, P. F., & van der Leij, A. (2003). Developmental changes in the manifestation of a phonological deficit in dyslexic children learning to read a regular orthog-raphy. *Journal of Educational Psychology*, 95, 22–40. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.22>.
27. DEST (Department of Education, Science and Training: Australia). (2005). *Teaching reading: National inquiry into the teaching of literacy*. Canberra: AGPS, Commonwealth of Australia.
28. Davis-Kean, P. E., The Influence of Parent Education and Family Income on Child Achievement: The Indirect Role of Parental Expectations and the Home Environment. *Journal of Family Psychology*, Vol 19 (2), Jun 2005, 294-304. <http://dx.doi.org/10.1037/0893-3200.19.2.294>
29. Di Filippo, G., Brizzolara, D., Chilosi, A., De Luca, M., Judica, A., Pecini, C., et al. (2006). Naming speed and visual search deficits in readers with disabilities: Evidence from an orthographically regular language. *Developmental Neuropsychology*, 30,885–904. <http://dx.doi.org/10.1207/s15326942dn3003>.
30. Dubeck, M. and Gove, A. (2015). “The early grade reading assessment (EGRA): Its theoretical foundation, purpose, and limitations“, *International Journal of Educational Development*, 40, pp 315-322.
31. Ehri, L. C., Nunes, S. R., Willows, D. M., Schuster, B. V., Yaghoub-Zadeh, Z., & Shanahan, T. (2001). Phonemic awareness instruction helps children learn to read: Evidence from the National Reading Panel’s meta-analysis. *Reading Research Quarterly*, 36, 250–287.
32. Фондација за образовни и културни иницијативи - Чекор по чекор (2014). *Студија за процена на почетната состојба на јазичната и математичката писменост во почетните одделенија во Македонија*. Скопје, (стр.24)
33. Fawcett, A. & Reid, G., 2009. Dyslexia and alternative interventions. In G.Reid (Ed.), *The Routledge Companion Book of Dyslexia*. London: Routledge.
34. Fry, A., & Hale, S. (1996). Processing speed, working memory, and fluid intelligence: Evidence for developmental cascade. *Psychological Science*, 7, 237–241. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9280.1996.tb00366.x>

35. Frost, R. (1998). *Toward a strong phonological theory of visual word recognition: True issues and false trials*. *Psychological Bulletin*, 123, 71–99.
36. Галевска, Н., 2013. *Планирање на научно истражување*, Интерна скрипта. Скопје: Филозофски факултет, стр. 56, 108, 187.
37. Georgiou, G. K., Parrila, R., Kirby, J. R., & Stephenson, K. (2008). Rapid naming components and their relationship with phonological awareness, orthographic knowledge, speed of processing, and different reading outcomes. *Scientific Studies of Reading*, 12, 325–350. <http://dx.doi.org/10.1080/10888430802378518>.
38. Grabe, W. & Stoller, F., 2011. *Teaching and Researching: Reading* (2<sup>nd</sup> ed). New York: Routledge, p.2-4, 11-13
39. Hammill, D. D., & McNutt, G., 1980. *Language abilities and reading: A review of the literature on their relationship*. *Elementary School Journal* 80(5), 269–277.
40. Hanley JR. Learning to read in Chinese. In: Snowling MJ, Hulme C, eds. *The science of reading: a handbook*. Oxford: Blackwell Publishing, 2005:316–35.
41. Hay, I., & Fielding-Barnsley, R. (2006). Enhancing the early literacy development of children at risk for reading difficulties. *Australian Journal of Learning Disabilities*, 11, 3, 117–124.
42. Hoffmann, T. M., 1997. *What is a Test? The Center for the study of Testing, Evaluation and Educational Policy*. Retrieved October 9, 2014, from <http://www.bc.edu/research/csteep/CTES/WEB/whatistest/whatistest.html>.
43. Hu W, Lee HL, Zhang Q, et al. Developmental dyslexia in Chinese and English populations: dissociating the effect of dyslexia from language differences. *Brain* 2010; 133: 1694–706.
44. Jackson, R., McCoy, A., Pistorino, C., Wilkinson, A., Burghardt, J., Clark, M., et al (2007). *National evaluation of Early Reading First: Final report to Congress*. Washington, DC: Institute of Education Science.
45. Justice, L. M., & Ezell, H. K. (2002). Use of storybook reading to increase print awareness
46. Joanisse, M. F., Manis, F. R., Keating, P., & Seidenberg, M. S., (2000). *Language deficits in dyslexic children: speech perception, phonology, and morphology*. *Journal of Experimental Child Psychology*, 77(1), 30–60.
47. Johns, J. L., & Lenski, S. D., 2001. *Improving reading strategies and resources*. Dubuque, IA: Kendall/Hunt.

48. Jorm, A.F.(1983). *Specific reading retardation and working memory:A review*. British Journal of Psychology, 74(3), 311–342.
49. Joseph, L. M., 2002. Best practices in planning interventions for students with reading problems. In A. Thomas & J. Grimes (Eds.), *Best Practices IV* (pp. 803-816). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
50. Juel, C., 1991. Beginning reading. In R. Barr, M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, & P.D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research*, Vol. 2 (pp. 759–788).Mahwah, NJ: Erlbaum.
51. Kail, R., & Hall, L. K. (1994). Processing speed, naming speed, and reading. *Developmental Psychology*, 30, 949–954. <http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.30.6.949>.
52. Kail, R. V., & Ferrer, E. (2007). Processing speed in childhood and adolescence: Longitudinal models for examining developmental change. *Child Development*, 78,1760–1770. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01088.x>
53. Kim Suk J., Wagner K. R., Lopez D., 2012. *Journal of Experimental Child Psychology:Developmental relations between reading fluency and reading comprehension: A longitudinal study from grade one to two*, Vol. 113, (pp. 93–111) Issue 1, September.
54. Koponen, T., Salmi, P., Eklund, K., & Aro, T. (2013). Counting and RAN: Predictorsof arithmetic calculation and reading fluency. *Journal of Educational Psychology*,105, 162–175. <http://dx.doi.org/10.1037/a0029285>.
55. Landerl K., Wimmer H., Frith U., (1997). The impact of orthographic consistency on dyslexia:a German-English comparison. *Cognition* 1997; 63: 315–34.
56. Leikin, M., & Hagit, E. Z., (2006). *Morphological processing in adult dyslexia*. *Journal of Psycholinguistic Research*, 35(6), 471–490.
57. Lervåg, A., & Hulme, C. (2009). Rapid automatized naming (RAN) taps a mechanismthat places constraints on the development of early reading fluency. *Psycholog-ical Science*, 20, 1040–1048. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9280.2009.02405>.
58. Lonigan, C. J., Burgess, S. R., Anthony, J. L., & Barker, T. A. (1998). *Development of phonological sensitivity in two- to five-year-old children*. *Journal of Educational Psychology*, 90, 294–311.
59. Lonigan, C. J., Schatschneider, C., & Westberg, L. (2008a). Identification of children’s skills and abilities linked to later outcomes in reading, writing, and



- spelling. *In Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel* (pp. 55–106). Washington, DC: National Institute for Literacy.
60. Lonigan, C. J., Purpura D. J., Wilson S. B., Walker P. M., Clancy-Menchetti, J., 2013. *Journal of Experimental Child Psychology: Evaluating the components of an emergent literacy intervention for preschool children at risk for reading difficulties*, Vol.114, (pp.111-130).
  61. Mahfoudi, A., Haynes, C., 2008. Phonological awareness in reading disabilities remediation: Some general issues. In G. Reid, G. Elbeheri, J. Everatt, J. Wearmouth, & D. Knight (Eds.), *The Routledge Dyslexia Companion*, London: Routledge.
  62. Marulis, L. M., & Neuman, S. B. (2010). *The effect of vocabulary intervention on young children's word learning: A meta-analysis*. *Review of Educational Research*, 80, 300–335.
  63. National Center for Education Statistics, 2009. *The Nation's Report Card: Reading 2009* (NCES 2010–458). Institute of Education Sciences, Washington, D.C: U.S.Department of Education.
  64. National Council on Teacher Quality. (2006). *What education schools aren't teaching about reading and what elementary teachers aren't learning*. Washington, DC: NCTQ.
  65. National Institute of Child Health and Human Development., 2000. *Report of the National Reading Panel. Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction* (NIH Publication No. 00-4769). Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
  66. Pearson Learning Group, 2003. *Developmental Reading Assessment (DRA) K-8 Technical Manual*.
  67. Ouellette, G., & Sénéchal, M. (2008). *Pathways to literacy: A study of invented spelling and its role in learning to read*. *Child Development*, 79, 899–913.
  68. Oyedele, V., 2003. *Educational Research and Statistical Methods*. Windhoek: Centre For External Studies, University of Namibia.
  69. Paulesu E, Demonet JF, Fazio F, et al. Dyslexia: cultural diversity and biological unity. *Science* 2001; 291: 2165–67.
  70. Pollock, J., Waller, E. & Politt, R., 2004. *Day-to-Day Dyslexia in the Classroom*, 2nd edn. London: Routledge Farmer.

71. Ramus, F., Pidgeon, E., & Frith, U. (2003). *The relationship between motor control and phonology in dyslexic children*
72. . *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 44, 712–722.
73. Raz, I. S., & Bryant, P. (1990). *Social background, phonological awareness, and children's reading*. *British Journal of Developmental Psychology*, 8, 209–225.
74. Reid, G., 2011. *Dyslexia: a complete guide for parents and those who help them*, 2nd ed. Chichester: A John Wiley & Sons, Ltd.
75. Reid, J. and Donaldson, H., 1977. *Reading Problems and Practices*, (2nd ed.). London: Richard Clay Limited.
76. Rigney, D., 2010. *The Matthew Effect: How advantage begets further advantage*, New York: Columbia University Press.
77. Rispens, J., Roelieven, S., & Koster, C. (2004). *Sensitivity to subject-verb agreement in spoken language in children with developmental dyslexia*. *Journal of Neurolinguistics*, 17 (5), 333–347.
78. Samuels, S. J. (2002). Reading fluency: Its development and assessment. In A. E. Fartstuf and S. J. Samuels (Eds.), *What research has to say about reading instruction*, (3rd ed., pp. 166–183). Newark, DE: International Reading Association. Seymour PHK, Aro M, Erskine JM, et al (2003). *Foundation literacy acquisition in European orthographies*. *Br J Psychol*;94:143–74.
79. Scarborough, H. S. (2005). Developmental relationships between language and reading: Reconciling a beautiful hypothesis with some ugly facts . In H. W. Catts & A. G. Kamhi (Eds.), *The connections between language and reading disabilities* (pp. 3 – 24 ) Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum.
80. Shaul, S., Nevo, E., (2015) Different speed of processing levels in childhood and their contribution to early literacy and reading abilities, *Early Childhood Research Quarterly*. 32. p 193-203.
81. Sheppard, L. D., & Vernon, P. (2008). Intelligence and speed of information-processing: A review of 50 years of research. *Personality and Individual Differences*, 44, 535–551. <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2007.09.015>.
82. Simmons, D. C., Kameenui, E. F., Harn, B., Coyne, M. D., Stoolmiller, M., Santoro, L. E., Smith, S. B., Beck, C. T., & Kaufman, N. K. (2007). Attributes of effective and efficient kindergarten reading interventions: An examination of instructional time and design specificity. *Journal of Learning Disabilities*, 40, 4, 331–347.



83. Siok WT, Perfetti CA, Jin Z, Tan LH. Biological abnormality of impaired reading is constrained by culture. *Nature* 2004; 431: 71–76.
84. Snow, E. C., Burns, S. M. and Griffin, P.,1998. *Preventing Reading Difficulties in Young Children*. Washington: National Academy Press.
85. Snowling , M. J. (2005). Literacy outcomes for children with oral language impairments:Developmental interactions between language skills and learning to read. In H. W. Catts & A.142 References G. Kamhi (Eds.), *The connections between language and reading disabilities* (pp. 55 – 76 ). Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum .
86. Spring, C., & Davis, J. M. (1988). Relations of digit naming speed with three components of reading. *Applied Psycholinguistics*, 9, 315–334. <http://dx.doi.org/10.1017/S0142716400008031>.
87. Stanovich, K. E. and Siegel, L. S., 1984. *Phenotypic Performance Profiles of Children with Reading Disabilities a Regression Based Test of the Phonological-Core Variable Difference Model*. *Journal of Educational Psychology*, p.86, 24 – 53.
88. Stanovich, K. E., 1986. *Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy*. *Reading Research Quarterly*, p 21.
89. Storch, S. A., & Whitehurst, G. J. (2002). *Oral language and code-related precursors to reading:Evidence from a longitudinal structural model*. *Developmental Psychology*, 38, 934–947.
90. Suggate, S. P. (2010). *Why what we teach depends on when: Grade and reading intervention modality moderate effect size*. *Developmental Psychology*, 46, 1556–1579.
91. Tan L-H, Perfetti CA. Phonological codes as early sources of constraint in Chinese word identification: a review of current discoveries and theoretical accounts. *Read Writ* 1998; 10: 165–200.
92. Tankersley, K. (2003) . *The Threads of reading:Strategy for literacy development*. Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, Virginia USA, p 52.
93. Torgesen, JK. Recent discoveries on remedial interventions for children with dyslexia. In: Snowling MJ, Hulme C, eds. *The science of reading:a handbook*. Oxford: Blackwell Publishing, 2005: 521–37.
94. VanDerHeyden, A. M. (2011). Technical adequacy of response to intervention decisions. *Exceptional Children*, 77, 335–350. Retrieved from <http://find.galegroup.com/gtx/infomark.do?&contentSet=IACDocuments&type=retri>

eve&tabID=T002&prodId=AONE&docId=A252289583&source=gale&srcprod=AO  
NE&userGroupName=tel\_a\_vanderbilt&version=1.0

95. Vaughn S, Cirino PT, Wanzek J, et al. Response to intervention for middle school students with reading difficulties: effects of a primary and secondary intervention. *Sch Psychol Rev* 2010; 39: 3–21.
96. Wagner, R. K., Torgeson, J. K., & Rashotte, C. A., 1994. *Development of reading related phonological processing abilities: New evidence of bi-directional causality from a latent variable longitudinal study*. *Developmental Psychology* 30(1): 73–87.
97. Warmington, M., & Hulme, C. (2012). Phoneme awareness, visual-verbal paired-associate learning, and rapid automatized naming as predictors of individual differences in reading ability. *Scientific Studies of Reading*, 16, 45–62. <http://dx.doi.org/10.1080/10888438.2010.534832>.
98. Welman, C., Kruger, F. and Mitchell, B., 2005. *Research Methodology*. (3rd ed.). Southern Africa; Oxford University Press.
99. Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). *Child development and emergent literacy*. *Child Development*, 69, 848–872.
100. Wilson, K. M., & Trainin, G. (2007). First-grade students' motivation and achievement for reading, writing and spelling. *Reading Psychology*, 257–282.
101. Wimmer, H. (1993). Characteristics of developmental dyslexia in a regular writing system. *Applied Psycholinguistics*, 14, 1–33. <http://dx.doi.org/10.1017/S0142716400010122>.
102. Wolf, M., & Obregon, M. (1992). Early naming deficits, developmental dyslexia, and a specific deficit hypothesis. *Brain and Language*, 42, 219–247. [http://dx.doi.org/10.1016/0093-934X\(92\)90099-Z](http://dx.doi.org/10.1016/0093-934X(92)90099-Z).
103. Yanow, D., 2007. Qualitative-interpretive methods in policy research. In F. Fischer, G. Miller & M. S. Sidney (Eds.), *Handbook of public policy analysis: theory, politics, and methods* (p.411). Boca Raton, FL: CRC/Taylor & Francis.
104. Young, A., & Bowers, P. G. (1995). Individual difference and text difficulty determinants of reading fluency and expressiveness. *Journal of Experimental Child Psychology*, 60, 428–454. <http://dx.doi.org/10.1006/jecp.1995.1048>.
105. Ziegler JC, Bertrand D, Toth D, et al. Orthographic depth and its impact on universal predictors of reading: a cross-language investigation. *Psychol Sci* 2010; 21: 551–59

## **V. ПРИЛОЗИ**

## V. ПРИЛОЗИ

### 1. Прилог бр. 1

# ЕГРА

## за второ одделение

*Многу е важно да се креира релаксирана атмосфера и да се воспостави топол однос со учениците кои ќе бидат дел од процената на јазична писменост, преку едноставен разговор за теми од интерес на ученикот/ученичката. Ова не треба да претставува стресна ситуација за ученикот/ученичката и тој/таа треба оваа процена да ја доживее како игра. Важно е инструкциите да ги читате гласно, бавно и јасно.*

**Здраво, јас се викам \_\_\_\_\_.**

**Денеска сум тука зошто сакам да ти покажам неколку задачи со букви и зборови.**

**Како се викаш? Колку години имаш? Кое одделение си?**


**Подготвен си да започнеме?**

**Ајде да започнеме со една задача со букви.**

Време на започнување: [ ] [ ] : [ ] [ ]

**Задача 1: Препознавање на букви и нивно изговарање - гласови**

 Лист 1

 60 секунди

Помош за тестирачот:

Во оваа задача се мери времето за кое учениците ги читаат буквите. Мерачот на време (тајмерот) е вграден во самата задача. Вие треба да го вклучите, со допирање на копчето СТАРТ, тогаш кога ученикот ќе почне да ја чита првата буква од задачата.

Следете го ученикот додека ги чита буквите и со допирање на екранот обележете ја секоја буква што детето не ја препознава или погрешно ја изговара. Ако ученикот сам си ја поправи грешката, тоа се смета за точен одговор. Ако ученикот сам си го поправил одговорот, а вие веќе сте го обележале како неточен, допрете го екранот уште еднаш на таа буква за да биде означена како точен одговор и продолжете понатаму.

Доколку ученикот прескокне еден ред, тогаш обележете го целиот ред букви како непрочитан.

Ако ученикот ја заврши задачата пред да поминат 60 секунди, притиснете СТОП за да го исклучите мерачот на време и означете ја последната прочитана буква.

Ако ученикот не ја заврши задачата за 60 секунди, мерачот на време автоматски се исклучува. На ученикот/ученичката кажете му/и: „ДОВОЛНО Е ЗА СЕГА, ТИ БЛАГОДАРАМ“, и забележете ја последната точно прочитана буква допирајќи ја на екранот.



• Запрете го ученикот/ученичката во решавањето на задачата ако истекло предвиденото време за решавање на истата (60 секунди) и поминете на решавање на наредната задача.

• Ако ученикот/ученичката не изговори точно ниту една буква од првиот ред, тогаш кажете му „Благодарам“, и прекинете ја задачата.

 Упатство за ученикот/ученичката:

Ставете го пред ученикот листот II - 1.

Погледни ги низите на дадените букви.

К      е      В

Во оваа задача е потребно да ја покажеш и да ја изговориш секоја буква посебно.

На пример, ова е буквата „К“.

Ајде сега да се обидеме заедно: Која е оваа буква? (Покажете ја буквата „е“).

Ако ученикот одговори точно, кажете:

**Точно, ова е буквата „е“.**

Ако ученикот не одговори точно, кажете:

**Оваа буква е „е“.**

Притоа не користете негација во одговорот.

Потоа, истата постапка повторете ја со буквата што следи (покажете ја буквата „В“).

Ако ученикот одговори точно, кажете:

**Точно, ова е буквата „В“.**

Ако ученикот не одговори точно, кажете:

**Оваа буква е „В“.**

По примерите, прашајте го ученикот: **Дали ти е јасно што треба да направиш?**

Доколку на ученикот не му е јасно што треба да направи, тестирачот уште еднаш го појаснува упатството.

**Кога ќе кажам „Почни“, ти сам покажувај ги и точно изговори колку што можеш повеќе букви.**

**Ако дојдеш до буква што не ја знаеш, не запирај, продолжи понатаму. Може да почнеме? Ајде!**

На крајот од задачата, кажете: **Во ред, да продолжиме!**

Задача бр. 1

- ☒ (✓) 1 = точно
- (✗) 0 = неточно или без одговор
- (/) обележете ја секоја погрешно прочитана или непрочитана

буква


- ( ] ) обележете ја последната прочитана буква


										Вк. кум.
А	Р	С	и	к	Е	н	Ф	т	А	(10)
И	у	В	Х	Л	З	ж	Н	б	Ц	(20)
Т	д	Г	И	Ш	В	ч	Е	О	К	(30)
Р	В	п	Ј	Т	л	Е	н	З	Б	(40)
И	К	љ	м	р	с	Х	О	С	А	(50)
Т	Н	д	Е	Х	З	Ц	ј	Р	О	(60)
С	Р	м	В	б	А	Ж	к	Ч	Е	(70)
Љ	И	Ц	с	Т	з	Ф	Д	п	Л	(80)
Ш	Л	Ж	Ј	ќ	О	У	Г	ц	Н	(90)
К	Ѓ	А	П	в	Г	ј	Р	М	О	(10)

- Не кажувајте ништо, освен ако ученикот размислува повеќе од 3 секунди, тогаш кажете му: „Продолжи“.

☒ Број на неточни:

**Задача 2: Испитување на брзината на читањето познати зборови во нелогичен текст**

 Лист  
2

 60 секунди

Помош за тестирачот:





Во оваа задача се мери времето за кое учениците ги читаат буквите. Мерачот на време (тајмерот) е вграден во самата задача. Вие треба да го вклучите, со допирање на копчето СТАРТ, тогаш кога ученикот ќе почне да ја чита првата буква од задачата.

Следете го ученикот додека ги чита буквите и со допирање на екранот обележете ја секоја буква што детето не ја препознава или погрешно ја изговара. Ако ученикот сам си ја поправи грешката, тоа се смета за точен одговор. Ако ученикот сам си го поправил одговорот, а вие

- Запрете го ученикот/ученичката во решавањето на задачата ако истекло предвиденото време за решавање на истата (60 секунди) и поминете на



<p>веќе сте го обележале како неточен, допрете го екранот уште еднаш на таа буква за да биде означена како точен одговор и продолжете понатаму.</p> <p>Доколку ученикот прескокне еден ред, тогаш обележете го целиот ред букви како непрочитан.</p> <p>Ако ученикот ја заврши задачата пред да поминат 60 секунди, притиснете СТОП за да го исклучите мерачот на време и означете ја последната прочитана буква.</p> <p>Ако ученикот не ја заврши задачата за 60 секунди, мерачот на време автоматски се исклучува. На ученикот/ученичката кажете му/и: „ДОВОЛНО Е ЗА СЕГА, ТИ БЛАГОДАРАМ“, и забележете ја последната точно прочитана буква допирајќи ја на екранот.</p>	<p>решавање на наредната задача.</p>
<p><b>🔊 Упатство за ученикот/ученичката</b></p> <p>Ставете го пред ученикот работниот лист II - 2.</p> <p>Кажете му: <b>Еве една низа од зборови. Прочитај ги сите зборови што ги знаеш.</b></p> <p style="text-align: center;"><b>уво Ника цреша</b></p> <p><b>На пример, овој збор се чита „уво“.</b></p> <p><b>Ајде да се обидеме заедно. Те молам, прочитај го овој збор (покажете го зборот „Ника“).</b></p> <p>Ако ученикот го прочита зборот точно, кажете му: <b>Точно. Овој збор се чита „Ника“.</b></p> <p>Ако ученикот не го прочита зборот точно, кажете му: <b>Овој збор се чита „Ника“.</b></p> <p>Потоа, истата постапка повторете ја и со зборот што следи, зборот „цреша“.</p> <p><b>Те молам, прочитај го овој збор (покажете го зборот „цреша“).</b></p> <p>Ако ученикот го прочита зборот точно, кажете му: <b>Точно. Овој збор се чита „цреша“.</b></p> <p>Ако ученикот не го прочита зборот точно, кажете му: <b>Овој збор се чита „цреша“.</b></p> <p>По примерите, прашајте го ученикот: <b>Дали ти е јасно што треба да направиш?</b></p> <p>Доколку на ученикот не му е јасно што треба да направи, тестирачот уште еднаш го појаснува упатството.</p> <p><b>Кога ќе кажам „Почни“, ти сам покажувај ги и читај ги зборовите точно и колку што можеш побрзо. Ако дојдеш до збор што не го знаеш, не запирај, продолжи понатаму.</b></p>	<p>• Ако ученикот/ученичката не изговори точно ниту еден збор од првиот ред, тогаш кажете му „Благодарам“, и прекинете ја задачата.</p>
<p><b>Задача бр. 2</b></p> <p>☒ (✓) 1 = точно</p> <p>☒ (✗) 0 = неточно или нема одговор</p>	<p>➡ Продолжете на следниот збор ако ученикот/</p>

(/) обележете го секој погрешно прочитан или непрочитан збор ( ) обележете го последно прочитаниот збор						ученичката не го каже зборот за 3 секунди.
со	леб	Илир	тесла	летово	(5)	
поштар	магла	јаде	вол	на	(10)	
ке	оди	Неда	прсти	резбар	(15)	
асфалт	книга	брза	уши	во	(20)	
еж	син	мува	брада	лисица	(25)	
Војдан	сонце	мома	цеб	од	(30)	
ни	прв	Бора	љубов	спомен	(35)	
жирафа	бурек	мамо	под	на	(40)	
но	врв	цути	басна	капина	(45)	
свонец	метар	дада	нос	си	(50)	
✎ Вкупно точни:						

<b>Задача 3: Брзина на читање логичен текст</b>		 Лист 3	 60 секунди
<u>Помош за тестирачот:</u>			
<p>Во оваа задача се мери времето за кое учениците ги читаат познатите зборови во логичен текст. Предвиденото време за решавање на оваа задача е 60 секунди. Мерачот на време (тајмерот) е вграден во самата задача. Вие треба да го вклучите, со допирање на копчето СТАРТ, тогаш кога ученикот ќе почне да го чита првиот збор од текстот.</p> <p>Следете го ученикот и со допирање на зборот на екранот обележете го секој збор што ученикот не го чита или доколку погрешно го прочита.</p> <p>Ако ученикот сам си ја поправи грешката, тоа се смета за точен одговор. Ако ученикот сам си го поправил одговорот, а вие веќе сте го обележале како неточен, допрете го тој збор уште еднаш за да биде означен како точен и продолжете понатаму.</p> <p>Ако ученикот ја заврши задачата пред да поминат 60 секунди, притиснете СТОП за да го исклучите мерачот на време и означете го последниот прочитан збор.</p> <p>Ако ученикот не ја заврши задачата за 60 секунди, мерачот на време автоматски се исклучува. Забележете го последниот прочитан збор допирајќи го на екранот. На ученикот/ученичката кажете му/ѝ: „ДОВОЛНО Е ЗА СЕГА, ТИ БЛАГОДАРАМ“, и тргнете го текстот да не стои пред ученикот.</p>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Запрете го ученикот/ученичката а во решавањето на задачата ако истекло предвиденото време за решавање на истата (60 секунди) и поминете на решавање на наредната задача.</li> <li>• Ако ученикот/ученичката не изговори точно ниту еден збор од првиот ред, тогаш кажете</li> </ul>	
 <b>Упатство за ученикот/ученичката:</b>			
Ставете го пред ученикот работниот лист II - 3.			



<p>Кажете му на ученикот: Еве една кратка приказна.  <b>Би сакал(а) да ја прочиташ. Откако ќе ја прочиташ приказната, ќе ти поставам неколку прашања во врска со тоа што си го прочитал/а.</b>  <b>Дали ти е јасно која е задачата?</b>          Доколку на ученикот не му е јасно што треба да направи, тестирачот уште еднаш го појаснува упатството.  <b>Кога ќе ти кажам „Почни“, почни да го читаш текстот брзо и внимателно. Јас ќе те следам и ќе те слушам.</b></p>	<p>му „Благодарам“, и прекинете ја задачата.</p> <p>☞ Продолжете на следниот збор ако ученикот/ученичката не го каже зборот за 3 секунди.</p>
<p><u>Задача бр. 3</u>  <b>Еден топол мајски ден мајка ми отиде да ја посети баба. Јас останав со тато. Пред да замине, таа ме замоли да се грижам за нејзиното црвено цвеќе.</b>  <b>Морав да бидам внимателен, тоа беше омиленото цвеќе на мама. Секој ден играв со другарите, но сепак не заборавав да го полевам цвеќето.</b>  <b>Кога мајка ми се врати, го погледна цвеќето и силно ме прегрна. Ветувањето беше исполнето.</b></p>	
<p><u>Задача бр. 3</u>          ☞ За секој збор:          (✓) 1 = точно          (✗) 0 = неточно или без одговор</p>	

<p><b>Задача 4: Разбирање на прочитаното – читање со разбирање (преку прашања текстот)</b></p>	<p> Лист</p>	<p> ✗ не се мери</p>
<p>Тргнете го текстот да не стои пред ученикот и поставете му го првото прашање од листата.          Поставувајте му прашања на ученикот само за делот кој тој/таа го прочитал/а.</p>	<p>☞ Времето за одговор на прашањата во оваа задача не се мери.</p> <p>☞ Почекајте 15 секунди додека ученикот да одговори, забележете го одговорот и потоа поставете му го следното прашање.</p>	
<p>📢 <u>Упатство за ученикот/ученичката:</u>  <b>Сега ќе ти поставам неколку прашања во врска со текстот што го прочита. Обиди се да одговориш колку што е можно подобро. Може? Да почнеме!</b></p>		
<p><u>Задача бр. 4</u>          ☞ За секое прашање:          (✓) 1 = точно          (✗) 0 = неточно или без одговор</p>		

	ПРАШАЊА	точен одговор	неточен одговор	нема одговор
<p>Еден топол мајски ден мајка ми отиде да ја посети баба.</p>	<p><b>1. Кај кого отиде мајката во посета?</b>          баба          отиде кај бабата на детето</p>			

<p>Јас останав со тато. Пред да замине, таа ме замоли да се грижам за нејзиното црвено цвеќе.</p>	<p>мајката отиде да ја посети бабата</p> <p><b>2. За што требало да се грижи детето?</b> за цвеќето (на мајката) за црвеното цвеќе (на мама) за омиленото црвено цвеќе (на мама)</p>			
<p>Морав да бидам внимателен, тоа беше омиленото цвеќе на мама.</p> <p>Секој ден играв со другарите, но сепак не заборавав да го полевам цвеќето.</p>	<p><b>3. Што правело детето секој ден со цвеќето?</b> го полевало (цвеќето) го наводнувало (цвеќето) му ставаше/ло вода</p> <p><b>4. Со кого си играло детето?</b> со другарите/другарчињата детето си играло со другарите/другарчињата</p>			
<p>Кога мајка ми се врати, го погледна цвеќето и силно ме прегрна. Ветувањето беше исполнето.</p>	<p><b>5. Зошто го прегрнала мајката кога се вратила?</b> затоа што бил добар (или добро дете) затоа што бил исполнителен затоа што бил одговорен (одговорно дете) затоа што ја послушал мајката затоа што бил умен затоа што го полевал цвеќето затоа што му ставал вода (на цвеќето) затоа што се грижел за цвеќето затоа што не го оставил цвеќето да овене</p>			
	<p><b>6. Што би се случило со цвеќето ако детето не го исполнеше ветувањето?</b> (цвеќето) ќе овенеше (цвеќето) ќе се исушеше ќе се разочараше мајката ако детето не го исполнеше ветувањето, тогаш... (сите можни горенаведени категории)</p> <p><b>7. Како се чувствувало детето по прегратката на мајката?</b> среќно задоволно гордо радосно детето во прегратаката на мајката се чувствувало... (сите можни горенаведени категории)</p>			

Време на завршување: [ ] [ ] : [ ] [ ]

# ЕГРА

## за трето одделение

*Многу е важно да се креира релаксирана атмосфера и да се воспостави топол однос со учениците кои ќе бидат дел од процената на јазична писменост, преку едноставен разговор за теми од интерес на ученикот/ученичката. Ова не треба да претставува стресна ситуација за ученикот/ученичката и тој/таа треба оваа проценка да ја доживее како игра. Важно е инструкциите да ги читате гласно, бавно и јасно.*

**Здраво, јас се викам \_\_\_\_\_.**




**Денеска сум тука зошто сакам да ти покажам неколку задачи со букви и зборови.**

**Како се викаш? Колку години имаш? Кое одделение си?**

**Подготвен си да започнеме?**

**Ајде да започнеме со една задача со букви.**

Време на започнување: [ ] [ ] : [ ] [ ]

<b>Задача 1: Препознавање на букви и нивно изговарање - гласови</b>	 Лист 1	 60 секунди
<p><u>Помош за тестирачот:</u></p> <p>Во оваа задача се мери времето за кое учениците ги читаат буквите. Мерачот на време (тајмерот) е вграден во самата задача. Вие треба да го вклучите, со допирање на копчето СТАРТ, тогаш кога ученикот ќе почне да ја чита првата буква од задачата.</p> <p>Следете го ученикот додека ги чита буквите и со допирање на екранот обележете ја секоја буква што детето не ја препознава или погрешно ја изговара. Ако ученикот сам си ја поправи грешката, тоа се смета за точен одговор. Ако ученикот сам си го поправил одговорот, а вие веќе сте го обележале како неточен, допрете го екранот уште еднаш на таа буква за да биде означена како точен одговор и продолжете понатаму.</p> <p>Доколку ученикот прескокне еден ред, тогаш обележете го целиот ред букви како непрочитан.</p> <p>Ако ученикот ја заврши задачата пред да поминат 60 секунди, притиснете СТОП за да го исклучите мерачот на време и означете ја последната прочитана буква.</p> <p>Ако ученикот не ја заврши задачата за 60 секунди, мерачот на време автоматски се исклучува. На ученикот/ученичката кажете му/ѝ: „ДОВОЛНО Е ЗА СЕГА, ТИ БЛАГОДАРАМ“, и забележете ја последната точно прочитана буква допирајќи ја на екранот.</p>		 <ul style="list-style-type: none"> <li>• Запрете го ученикот/ученичката во решавањето на задачата ако истекло предвиденото време за решавање на истата (60 секунди) и поминете на решавање на наредната задача.</li> </ul>
<p><b>📌 Упатство за ученикот/ученичката:</b></p> <p>Ставете го пред ученикот листот II - 1.</p> <p><b>Погледни ги низите на дадените букви.</b></p> <p style="text-align: center;"><b>К   е   В</b></p> <p><b>Во оваа задача е потребно да ја покажеш и да ја изговориш секоја буква посебно.</b></p> <p><b>На пример, ова е буквата „К“.</b></p> <p><b>Ајде сега да се обидеме заедно: Која е оваа буква? (Покажете ја буквата „е“).</b></p> <p>Ако ученикот одговори точно, кажете:</p> <p style="text-align: center;"><b>Точно, ова е буквата „е“.</b></p> <p>Ако ученикот не одговори точно, кажете:</p> <p style="text-align: center;"><b>Оваа буква е „е“.</b></p> <p>Притоа не користете негација во одговорот.</p> <p>Потоа, истата постапка повторете ја со буквата што следи (покажете ја буквата „В“).</p> <p>Ако ученикот одговори точно, кажете:</p> <p style="text-align: center;"><b>Точно, ова е буквата „В“.</b></p> <p>Ако ученикот не одговори точно, кажете:</p>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ако ученикот/ученичката не изговори точно ниту една буква од првиот ред, тогаш кажете му „Благодарам“, и прекинете ја задачата.</li> </ul>

**Оваа буква е „В“.**

По примерите, прашајте го ученикот: **Дали ти е јасно што треба да направиш?**

Доколку на ученикот не му е јасно што треба да направи, тестирачот уште еднаш го појаснува упатството.

**Кога ќе кажам „Почни“, ти сам покажувај ги и точно изговори колку што можеш повеќе букви.**

**Ако дојдеш до буква што не ја знаеш, не запирај, продолжи понатаму. Може да почнеме? Ајде!**

На крајот од задачата, кажете: **Во ред, да продолжиме!**

Задача бр. 1

- ☒ (✓) 1 = точно  
 (✗) 0 = неточно или без одговор  
 (/) обележете ја секоја погрешно прочитана или непрочитана

буква


( ) обележете ја последната прочитана буква


										Вк. кум.
Н	с	Т	Р	ж	И	Ч	Љ	з	Б	(10)
В	д	Ѓ	Ј	л	М	а	њ	е	Х	(20)
Ќ	Ц	Ф	у	Г	С	Ш	П	О	џ	(30)
К	М	А	Ј	Н	З	Љ	в	г	ц	(40)
Б	А	Ќ	г	ц	Н	в	Л	О	џ	(50)
С	О	Ѓ	Ж	ј	С	Л	ф	м	У	(60)
Ф	ч	Ц	м	б	Њ	Ц	И	Љ	С	(70)
Р	Т	Б	О	ѓ	Ж	ј	с	Л	у	(80)
А	Њ	Т	Н	Ж	З	Љ	В	г	ц	(90)
Ќ	Е	В	Д	ѓ	Ј	Л	о	Р	Ш	(10)

- Не кажувајте ништо, освен ако ученикот размислува повеќе од 3 секунди, тогаш кажете му: „Продолжи“.

☒ Број на неточни:

**Задача 2: Испитување на брзината на читањето познати зборови во нелогичен текст**

 Лист  
2

 60 секунди

Помош за тестирачот:

Во оваа задача се мери времето за кое учениците ги читаат буквите. Мерачот на време (тајмерот) е вграден во самата задача. Вие треба да го вклучите, со допирање на копчето СТАРТ, тогаш кога ученикот ќе почне да ја чита првата буква од задачата.

Следете го ученикот додека ги чита буквите и со допирање на екранот обележете ја секоја буква што детето не ја препознава или погрешно ја изговара. Ако ученикот сам си ја поправи грешката, тоа се смета за точен одговор. Ако ученикот сам си го поправил одговорот, а вие



- Запрете го ученикот/ученичката во решавањето на задачата ако истекло предвиденото време за решавање на истата (60)

<p>веќе сте го обележале како неточен, допрете го екранот уште еднаш на таа буква за да биде означена како точен одговор и продолжете понатаму.</p> <p>Доколку ученикот прескокне еден ред, тогаш обележете го целиот ред букви како непрочитан.</p> <p>Ако ученикот ја заврши задачата пред да поминат 60 секунди, притиснете СТОП за да го исклучите мерачот на време и означете ја последната прочитана буква.</p> <p>Ако ученикот не ја заврши задачата за 60 секунди, мерачот на време автоматски се исклучува. На ученикот/ученичката кажете му/ѝ: „ДОВОЛНО Е ЗА СЕГА, ТИ БЛАГОДАРАМ“, и забележете ја последната точно прочитана буква допирајќи ја на екранот.</p>	<p>секунди) и поминете на решавање на наредната задача.</p>
<p><b>📌 Упатство за ученикот/ученичката</b></p> <p>Ставете го пред ученикот работниот лист III - 2.</p> <p><b>Кажете му на ученикот: Еве една низа од зборови. Прочитај ги сите зборови што ги знаеш.</b></p> <p style="text-align: center;"><b>Ема    заби    дрвен</b></p> <p><b>На пример, овој збор се чита „Ема“.</b></p> <p><b>Ајде да се обидеме заедно. Те молам, прочитај го овој збор (покажете го зборот „заби“).</b></p> <p>Ако ученикот го прочита зборот точно, кажете му: <b>Точно. Овој збор се чита „заби“.</b></p> <p>Ако ученикот не го прочита зборот точно, кажете му: <b>Овој збор се чита „заби“.</b></p> <p>Потоа, истата постапка повторете ја и со зборот што следи, зборот „дрвен“.</p> <p><b>Те молам, прочитај го овој збор (покажете го зборот „дрвен“).</b></p> <p>Ако ученикот го прочита зборот точно, кажете му: <b>Точно. Овој збор се чита „дрвен“.</b></p> <p>Ако ученикот не го прочита зборот точно, кажете му: <b>Овој збор се чита „дрвен“.</b></p> <p>По примерите, прашајте го ученикот: <b>Дали ти е јасно што треба да направеш?</b></p> <p>Доколку на ученикот не му е јасно што треба да направи, тестирачот уште еднаш го појаснува упатството.</p> <p><b>Кога ќе кажам „Почни“, ти сам покажувај ги и читај ги зборовите точно и колку што можеш побрзо. Ако дојдеш до збор што не го знаеш, не запирај, продолжи понатаму.</b></p>	<p>• Ако ученикот/ученичката не изговори точно ниту еден збор од првиот ред, тогаш кажете му „Благодарам“, и прекинете ја задачата.</p>
<p><u>Задача бр. 2</u></p> <p>☞ (✓) 1 = точно</p> <p>☞ (✗) 0 = неточно или нема одговор</p>	<p>☞ Продолжете на следниот збор ако</p>

( / ) обележете го секој погрешно прочитан или непрочитан збор  
 ( ] ) обележете го последно прочитаниот збор

Ете	со̀ни	Бетим	бистра	ѓердани	(5)
Чадорче	весели	трета	мила	хор	(10)
Ама	река	браќа	магаре	фустани	(15)
Младост	Фанија	труба	брат	цар	(20)
Коњ	алат	басна	голман	калинка	(25)
Вселена	дарува	Љубен	лале	нос	(30)
Цин	плус	чешма	штурец	градина	(35)
Јануари	именка	Дрита	горд	воз	(40)
Рог	дожд	почва	везден	зборува	(45)
Подарок	свонче	топка	оцак	грд	(50)

ученикот/  
 ученичката не го  
 каже зборот за 3  
 секунди.

👉 Вкупно точни:

### Задача 3: Брзина на читање логичен текст

📖 Лист 4

🕒 60 секунди

#### Помош за тестирачот:

Во оваа задача се мери времето за кое учениците ги читаат познатите зборови во логичен текст. Предвиденото време за решавање на оваа задача е 60 секунди. Мерачот на време (тајмерот) е вграден во самата задача. Вие треба да го вклучите, со допирање на копчето СТАРТ, тогаш кога ученикот ќе почне да го чита првиот збор од текстот.

Следете го ученикот и со допирање на зборот на екранот обележете го секој збор што ученикот не го чита или доколку погрешно го прочита.

Ако ученикот сам си ја поправи грешката, тоа се смета за точен одговор. Ако ученикот сам си го поправил одговорот, а вие веќе сте го обележале како неточен, допрете го тој збор уште еднаш за да биде означен како точен и продолжете понатаму.

Ако ученикот ја заврши задачата пред да поминат 60 секунди, притиснете СТОП за да го исклучите мерачот на време и означете го последниот прочитан збор.

Ако ученикот не ја заврши задачата за 60 секунди, мерачот на време автоматски се исклучува. Забележете го последниот прочитан збор допирајќи го на екранот. На ученикот/ученичката кажете му/ѝ:

„ДОВОЛНО Е ЗА СЕГА, ТИ БЛАГОДАРАМ“, и тргнете го текстот да не стои пред ученикот.







- Запрете го ученикот/ученичката во решавањето на задачата ако истекло предвиденото време за решавање на истата (60 секунди) и поминете на решавање на наредната задача.

#### 👉 Упатство за ученикот/ученичката:

Ставете го пред ученикот работниот лист II - 4.

- Ако ученикот/ученичката

<p>Кажете му на ученикот: <b>Еве една кратка приказна.</b></p> <p><b>Би сакал(а) да ја прочиташ. Откако ќе ја прочиташ приказната, ќе ти поставам неколку прашања во врска со тоа што си го прочитал/а.</b></p> <p><b>Дали ти е јасно која е задачата?</b></p> <p>Доколку на ученикот не му е јасно што треба да направи, <u>тестирачот</u> уште еднаш го појаснува упатството.</p> <p><b>Кога ќе ти кажам „Почни“, почни да го читаш текстот брзо и внимателно. Јас ќе те следам и ќе те слушам.</b></p>	<p>та не изговори точно ниту еден збор од првата реченица, тогаш кажете му „Благодарам“, и прекинете ја задачата.</p>
<p><b>Тони живее во едно планинско село. Неговиот дедо одгледува пчели и не дозволува никому да им се приближи. Кошниците се полни со сладок мед.</b></p> <p><b>Едно утро, Тони тајно се доближи до полните кошници со мед. Мислеше дека во кошниците, рано наутро, нема да најде пчели. Полека со главата влезе во една од нив и тогаш настрада неговиот нос. Рој пчели го нападнаа и го искасаа.</b></p> <p><b>Тони расплакано побегна држејќи го големиот, црвен нос со рака. Мајка му се вознемири и веднаш му стави студени облоги.</b></p> <p><b>Тони засрамено ја наведна главата и од тој ден веќе не им се доближуваше на кошниците со пчели.</b></p>	<p>☞ Не кажувајте ништо, освен ако ученикот размислува повеќе од 3 секунди, тогаш кажете му: „Продолжи“.</p>
<p><u>Задача бр. 5</u></p> <p>☞ За секој збор (✓) 1 = точно (✗) 0 = неточно или без одговор</p>	

<p><b>Задача 4: Разбирање на прочитаното – читање со разбирање (преку прашања за вториот текст)</b></p>	<p> Лист</p>	<p> ✗ не се мери</p>
<p>Тргнете го текстот да не стои пред ученикот и поставете му го првото прашање од листата.</p> <p>Поставувајте му прашања на ученикот само за делот кој тој/таа го прочитал/а.</p>		<p></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Времето за одговор на прашањата во оваа задача не се мери.</li> </ul>
<p> <u>Упатство за ученикот/ученичката:</u></p> <p><b>Сега ќе ти поставам неколку прашања во врска со текстот што го прочита. Обиди се да одговориш колку што е можно подобро.</b></p> <p><b>Може? Да почнеме!</b></p>		<p>☞ Почекајте 15 секунди додека ученикот да одговори, забележете го одговорот и потоа поставете му го следното прашање.</p>
<p><u>Задача бр. 6</u></p> <p>☞ За секое прашање:</p>		



(✓) 1 = точно  
(✗) 0 = неточно или без одговор

Приказна	ПРАШАЊА	точен одговор	неточен одговор	нема одговор
<p>Тони живее во едно планинско село.</p> <p>Неговиот дедо одгледува пчели и не дозволува никому да им се приближи.</p> <p>Кошниците се полни со сладок мед.</p>	<p><b>1. Каде живее Тони?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- во село</li> <li>- во планинско село</li> <li>- Тони живее во едно планински село</li> <li>- Тони живее на планина</li> </ul> <p><b>2. Што чува дедото на Тони?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- пчели</li> <li>- кошници со пчели</li> <li>- дедото на Тони чува (кошници) со пчели</li> <li>-</li> </ul> <p><b>3. Што не дозволуваше неговиот дедо?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- да им се приближат на пчелите (кошниците со пчели)</li> <li>- никој да не им се приближува на пчелите (кошниците со пчели)</li> </ul>			
<p>Едно утро, Тони тајно се доближи до полните кошници со мед.</p> <p>Мислеше дека во кошниците, рано наутро, нема да најде пчели.</p> <p>Полека со главата влезе во една од нив и тогаш настрада неговиот нос.</p> <p>Рој пчели го нападнаа и го искасаа.</p>	<p><b>4. Каде тајно се доближи Тони едно утро?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- до (полните) кошници/те со мед</li> <li>- до кошниците полни со сладок мед</li> <li>- Тони тајно се доближи до кошниците (полни) со (сладок) мед</li> </ul> <p><b>5. Што мислеше Тони кога ја доближи главата до кошниците?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- мислеше дека нема пчели (во кошниците)</li> <li>- мислеше дека рано наутро нема пчели (во кошниците)</li> <li>- дека кошниците се празни</li> </ul> <p><b>6. Што му се случи на Тони?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- го искасаа пчелите</li> <li>- го нападнаа и го искасаа пчелите</li> <li>- го искасаа пчелите на носот</li> <li>- пчелите го нападнаа носот на Тони</li> </ul>			
<p>Тони расплакано побегна држејќи го големиот, црвен нос со рака. Мајка му се вознемири и веднаш му стави студени облоги.</p>	<p><b>7. Што направи мајка му кога го виде?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- се вознемири</li> <li>- му стави студени облоги</li> <li>- се вознемири и му стави студени облоги</li> </ul>			

<p>Тони засрамено ја наведна главата и од тој ден веќе не им се доближуваше на кошниците со пчели.</p>	<p><b>8. Зошто беше засрамен Тони?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- затоа што не го послуша дедо си</li> <li>- затоа што отиде кај пчелите без да праша</li> <li>- затоа што сакаше да земе-украде мед</li> <li>- затоа што без дозвола на дедо му се доближи до кошниците</li> <li>- затоа што ги вознемири пчелите</li> <li>- затоа што носот му беше црвен</li> </ul>			

Време на завршување: [ ] [ ] : [ ] [ ]