

**НАСТАВНИ ПРОГРАМИ ЗА I ОДДЕЛЕНИЕ
ДЕВЕТГОДИШНО ОСНОВНО ОБРАЗОВАНИЕ
ЗА УЧЕНИЦИТЕ СО МУЛТИХЕНДИКЕП**



РЕПУБЛИКА МАКЕДОНИЈА
МИНИСТЕРСТВО ЗА ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА
Биро за развој на образованието
СКОПЈЕ

Примено:	02.10.2008		
Орг. единица:	Број	Прилог	Вредност
07	6500		

Карактеристики на децата со мултихендикеп

Научните сознанија, сручната јавност и сознанијата од практиката упатуваат на фактот дека првите години од животот на детето се исклучително значајни за неговиот натамошен развој како и за успешното вклучување во воспитно - образовниот процес. Функционалната зрелост на вишите центри на ЦНС во секоја етапа на индивидуалниот развој на детето го условува начинот на функционирање на мозокот. Токму таа е еден од основните показатели на подготовеноста (зрелоста) за поаѓање во училиштите.

Учениците од прво одделение се соочуваат со перманентни обврски и педагошки налози, намалување на моторната активност за разлика од претходниот период, нови специфични налози и сл.

Кај многу деца во првите недели и месеци на наставата доаѓа до такви промени во организмот, за кои говориме како за „училиштен шок“, училиштен стрес“ или „адаптациона болест“ (Wespi, 1964).

Неоспорно е дека колку е организмот на детето подготвен да ги совлада тешкотиите поврзани со поаѓањето во училиште, тоа полесно ќе го поднесе процесот на адаптација. Токму затоа експертите се бават со проблемите на училишната зрелост, утврдувањето на оптималната возраст за почетокот на школското учење и за изнаоѓањето рационални облици, методи и режими на настава и продолжен престој во училиштето, како и навременото откривање на евентуалните неправилности во растот и развојот и општата здравствена состојба кои се тесно поврзани со раното вклучување во наставниот процес.

Различни автори, застапници на различни школи различно ја толкуваат незрелоста на децата и ја корелираат со најразлични фактори. Како еден од битните показатели на зрелоста за поаѓање претставува развиеноста на говорот децата од 6 -7 години кои имаат логички поврзан говор и формираат зависно сложени реченици. Тесно се поврзани и меѓусебно условени развојот на фината моторичка координација на прстите на раката и дланката во целина, степенот на созревањето на ЦНС и развојот на говорот (Колјацова 1973). Исто така, се проучува развојот на детето во рамките на социјалниот контекст.

Вообичаено, развојот на децата со мултихендикеп ги следи законитостите на развојот карактеристични за севкупната популација. Нивните физиолошки, социјални и емоционални потреби се како и на останатите нивни врстници. Спецификте се јавуваат во темпото на развојот, кој најчесто е забавен. Времетраењето и спецификите на секоја од развојните фази е специфична за секое дете.

Карактеристичните „одлики“ на децата со мултихендикеп имаат импликации во повеќе области. Имено, децата со мултихендикеп имаат „сиромашна“ меморија, површно и лабилно внимание, ограничено логичко расудување, дефицитно



сознание за себе и окружувањето, мошне ограничено логичко расудување, ограничени способности за дискриминација и исклучително редуцирана способност за имагинација и апстракција.

Делето со мултихендикеп покрај сериозните пречки во психичкиот развој (кои се третираат како примарни) може да има и редуција на слухот и/или видот и симптоми на аутизам.

Неопходно е да се истакне дека повеќето од нив се потполно или делумно зависни од околината (имаат потреба од „надзор“ и „водење“).

Во рамките на воспитно-образовниот процес за нив се планира, а и самата реализација се изведува строго индивидуализирано (со респектирање на нивните потреби, динамика на усвојување знаења и вештини и индивидуални специфики).

Кај децата со мултихендикеп треба да се обрне особено внимание на развојот на моторичките способности и ритмиката. Исто така, треба да се стимулира самостојното одржување на личната хигиена, грижата за сопствениот изглед и самостојноста при конзумирањето храна.

Децата со мултихендикеп треба да се поттикнуваат самостојно да се облекуваат и обуваат. Треба да им се обрне внимание на потенцијалните опасности и начините на правилни реакции доколку се најдат во таква ситуација.

Во сферата на социјалниот развој треба да се поттикнува развојот на говорот, комуникацијата, културното однесување кон соучениците и останатите лица од окружувањето.

За учениците со мултихендикеп треба да се планира и реализира и индивидуален сензомоторен и говорен тренинг. Доколу ученикот со мултихендикеп има среден степен на редуција на слухот при планирањето на воспитно-образовната работа еден од основните принципи треба да е принципот на индивидуализиран пристап (по мерка на секој ученик во најширока смисла на зборот).

Заради успешно одговарање на специфичните индивидуални потреби, како и заради специфичниот стил на учење наставникот треба да планира различни типови наставни часови (часови за обработка на наставните содржини, часови за учење, часови за повторување и часови за проверување на нивото на усвоеност на наставните содржини).

Пред да се започне со усвојување нови содржини важно е да се искористи предзнаењето на учениците како вовед во новите содржини. Бидејќи учениците имаат скромни искуства и предзнаења наставникот, пред да започне со обработката на новите наставни содржини треба да планира и да реализира набљудувања и/или посети со цел стекнување и проширување на нивните конкретните искуства и предзнаења. За да им овозможи на учениците постапно усвојување на содржините новото градиво би требало да го изложува етапно. При објаснувањето на новите поими треба да планира доволно време и да користи повеќе и соодветни средства и помагала за успешно приближување на новиот поим на ученикот. Наставникот треба да користи конкретни предмети и/или нивни модели, внимателно избрани слики, цртежи, филмови и сл.



Новиот поим (доколку се усвојува со сите ученици) го запишува на училишната табла и/или на индивидуална плоча, картон или соодветно парче хартија (доколку новиот поим се однесува на конкретен ученик). Доколку е потребно наставникот користи дообјаснување на новиот поим со помош на синоними познати на ученикот. Дополнителните објаснувања треба да бидат концизни и прецизни (стил разбирлив за учениците). Наставникот не треба да воведува нови поими се додека претходните не се потполно усвоени. Доколку наставникот дозволи да се „нагрупуваат“ нови поими, вниманието на ученикот флукутира и постепено губи интерес активно да партиципира на часот.

За да има потполн увид во нивото на усвоеност на градивото наставникот треба да поставува прашања. При конципирањето на прашањата мора да внимава тие да не бидат правилно избрани. Поставените прашања треба да се куси, јасни, прецизни, да не бидат двосмислени и/или збунувачки и да не содржат зборови непознати за ученикот. Прашањата треба да се артикулираат јасно, доволно гласно, да бидат изговорени со поспоро темпо. Доколку забележи дека ученикот не го разбира во потполност поставеното прашање истото треба да го преформулира, а во одредени ситуации треба да постави дополнителни прашања кои на некој начин ги сугерираат правилните и точни одговори. Најважните поими и куси белешки наставникот треба да ги запише на таблата или и/или на индивидуална плоча, картон или соодветно парче хартија

Процесот (етапата) на учежувањето на наставните содржини треба претходно добро да се испланира. Треба да се обезбеди доволно време за реализација на планираните активности. Во етапата на учежувањето треба да се поттикнува и да се промовира самостојноста на ученикот во процесот на усвојувањето на функционалните цели (задачи) на наставата. Преку организирани наменски вежби треба да се усовршуваат стекнатите вештини, да се формираат и да се автоматизираат одредени навики. Оваа наставна етапа им нуди можности на наставникот и на ученикот да ги согледаат успешноста, постигнатите резултати и детектираните слабости од претходната етапа. Во рамките на овој процес наставникот може да дава упатства за коригирање на грешките, да го упатува ученикот на правилниот начин на работа, за да може стекнатите знаења, вештини и навики да ги применува во наставата и во секојдневното живеење.

Заради обезбедување континуиран говорен развој и подигање на остатоците на слухот на ниво на оптимална функционална употребливост ученикот треба, покрај на часовите, да реализира индивидуален третман со аудиорехабилитатор.

По учежувањето на наставните содржини треба да се организира нивно повторување. Оваа етапа во наставата често не наоѓа вистинско место во наставниот процес затоа што при повторувањето и поврзувањето на познатите содржини тешко е да се избегне монотонијата (која дестимулативно делува на активностите и наставниците). Заради тоа повторувањето треба внимателно да се осмисли за да биде динамично, разновидно и интересно.

Кај репродуктивното повторување особено кај учениците со мултихендикеп треба да се обезбеди подолго време за повторување на часовите, на аудитивниот тренинг како и задавање задачи за повторување дома.



Кај репродуктивното повторување во наставните содржини треба да се внесуваат одредени смислени промени. Тоа е занимливо за учениците затоа што со промените се избегнува монотонијата, а е поефикасно за ученикот затоа што придонесува за попотполно остварување на функционалните цели на наставата. Токму тие промени создаваат дополнителни напори и проблеми за овие ученици. Тоа е етапа во усвојување на знаењата кога се оперира со факти, кога се работи за генерализации, за апстракции и за разбирање на поставените задачи. Тоа од учениците бара нивно активно творечко решавање, прикажување на постигнатите резултати, а за сето тоа е потребен развиен говор и добри аудитивни способности (компетенции кои овие ученици или не ги поседуваат, или не се на задоволително ниво).

Бидејќи развојот на говорот и слушањето е перманентен и долг процес ним им е потребна помош и зголемен обем на работа во оваа наставна етапа. За да можат учениците да ги развиваат творечките способности треба да ги разбираат наставните содржини. Заради тешкотиите во разбирањето на многу изрази, факти, апстракции и генерализации треба да се организираат говорни и слушни вежби. Во случаите со слаби говорни способности тешко може да се постигне учениците самостојно да изнесуваат реструктурирани содржини. Заради тоа учениците во фронталниот начин на работа тешко можат да ги изразат сопствените вистински и (потенцијални) интелектуални творечки способности како што се досетливоста, проникливоста, оригиналноста и неконвенционалноста.

При усното проверување на нивото на постигањата наставникот треба да поставува прилагодени, соодветни, разбирливи прашања-задачи, по потреба да поставува дополнителни прашања, особено кога сака да ги провери способностите на мислењето на ученикот и евентуално формализмот во неговото знаење.

Во таквиот начин на проверување субјективниот фактор наставник може да има голема улога и во постигањето на адекватниот однос кон ученикот и во создавањето на пријатна клима (со стрпливост и разбирање), како и при вреднувањето на нивото на постигањата на ученикот.

Писменото проверување овозможува проверка на познавањето на содржината, способноста за мислење и писменото изразување. За да биде сигурен дека ученикот правилно го разбира усмениот налог, истиот го запишува на училишната табла, наставното ливче и сл.

Со градбата на говорот кај децата со милтихендикеп кај кои постои и редуција на слухот треба да се започне што е можно порано.

Аудитивните вежби се реализираат заради усвршување на читањето на говорот од уста и перцепцијата на гласовниот говор. Аудитивните вежби треба да се реализираат во форма на „разговор“ на релација ученик-наставник.

Исклучително добри резултати од аспект на воспоставувањето на комуникацијата со детето се постигнуваат со примена на некои негови омилен предмети и играчки. Тие заедно ги разгледуваат, играат различни игри со нив, „разговараат со очите“. Наставникот ги поттикнува и ги поддржува природните спонтани движења во текот на игрите. Тој



исто така во текот на играта се изразува со зборовите со кои детето ги нарекува сопствените играчки и луѓето од окружувањето. На тој начин наставникот постепено воведува нови зборови и куси реченици и преку игра го богати речникот на детето. Доколку детето не е навремено и перманентно поттикнувано да се изразува по пат на орален говор тоа ќе побара други средства и начини за изразување, најчесто преку различни движења. Доколку во семејството се прифати тој начин на изразување детето скоро потполно ќе го применува тој начин на изразување затоа што тоа за него е природно, спонтано, брзо и лесно (детето се повеќе ќе го избегнува оралното комуницирање кое за него е комплицирано и тешко).

Во овој процес се работи на развивање на сите елементи на говорот. Детето преку читањето на говорот од уста, делумно преку слушањето на говорот и/или преку нивното комбинирање се оспособува да го разбира гласовниот говор на другите и истовремено и тоа да може по пат на оралниот говор да комуницира со останатите.

Детето треба да се стимулира на спонтан говор преку цртање и различни игровни активности. При тоа, наставникот треба да биде стрплив, да му даде доволно време да ја прифати играта, на почетокот спонтано, а подоцна да ја моделира преку поставување едноставни налози од типот: дај ми ја куклата, топката и сл.

На почетокот го прифаќаме неговиот говор онаков каков е, без да вршиме корекции со цел да го охрабриме да се изразува преку говор. Треба да му се овозможи да ја почувствува радоста од тоа што иако скромно и некоректно, проговорил само, по сопствена желба.

Понатаму постепено се воведуваат нови поими, се формираат и артикулираат куси реченици кои сега веќе треба да се корегираат доколку не се правилно изговорени.

Преку нив детето ги изразува своите ставови, желби, потреби, чувства, а исто така го развива своето мислење. Потоа треба да се премине на природната модулација затоа што таа со одредени ритам на акцентот и релативната мелодика го твори битниот звучен елемент на разбирливоста и јасноста на говорот. Во првата година на градбата на говорот треба да се започне со прашања од типот: кој?, што?, каде?, дали е тоа мама? (детето покажува-одговара на поставеното прашање).

Заради формирање на потполни реченици во говорниот опус на детето ги вклучуваме глаголите. На почетокот тие се нецелосно или неправилно изговорени. Секојпат треба да илустрираме детето истите да ги покажуваме слики на кои предметите и лицата се прикажани во различни ситуации и положби со што го стимулираме детето да ги коментира употребувајќи говор. За да утврдиме дали детето оперира со изучените поими му даваме налог да состави едноставни куси реченици (предлагаме веќе изучени зборови од кои ученикот по сопствен избор може да состави голем број реченици комбинирајќи ги понудените зборови).

По усвојувањето на одредени глаголи, постепено ги воведуваме заменките при формирањето на речениците.

Во слободен разговор, на некои деца може да им се поставуваат прашања кои содржат придавки. Многу се корисни вежбите за запамтување една или повеќе куси реченици или бројалки.



Заради збогатување на речникот секојдневно треба да се води слободен разговор инициран од конкретни случувања или импровизирани ситуации.

При реализирањето на воспитно-образовниот процес со децата со мултихендикеп и оштетен слух треба да се оперира со богато илустриран материјал. Добро избраната слика, цртеж, илустрација кај детето може да го „обезбеди“ она што сакаме детето интелектуално да го сфати, логички да го обработи и притоа да сака да се изрази употребувајќи говор.

Заради збогатување и коригирање на говорот правиме големи картони со цегови во кои има повеќе напишани одговори за одредено прашање. Треба да се стимулира секое дете самостојно да ги користи овие начини на работа.

Препорачливо е секое дете со мултихендикеп и оштетен слух да има сопствен речник во кој ќе го запише новиот збор кој го научило (секако новиот поим неопходно е да биде илустриран со соодветен цртеж, слика или фотографа).

Постапката за формирање на математичките поими се спроведува во процесот на целокупната настава во текот на претчитањето и читањето, цртањето, моделирањето, физичкото и здравственото воспитување како и низ структурираните игри, а не само на класичните часови по математика.

Прво се почнува со броење предмети од окружувањето, броење сукцесивни појави, броење колку пати се фрла топка во височина. Формирање множества- леги цветови на веќе залепен цврт на флаanelофраг или магнетна плоча.

Специфични помагала кои се применуваат за развој на слушањето: индивидуални и групни слушни апарати, помагала за перцепција на гласот и говорот, апарати за тактилна перцепција (вибратоти, тактилни кутии, апарати за визуелна перцепција (индикатори) индикатор на интензитетот („видлив говор“), помагала за формирање на гласот и говорот (артикулациони огледала, артикулациони сонди, шпагули, гарфички помагала (фонетика на слики, цртежи на сагитален пресек на главата, цртежи на палитограми и др), модели (модел на ларинксот, модел на глава која зборува-учител на говорот, апарати за развој на дишењето и зголемување на виталниот капацитет).

Развојот на децата со мултихендикеп и оштетен вид се одвива според истите законитости на развојот како и кај децата што гледаат, но постојат разлики и варијации кои се однесуваат, главно, на брзината и темпото на нивниот развој. Темпото на стекнување одредени вештини и способности кај нив е побавен, а варирањето во брзината на развојот е поголемо отколку кај децата кои гледаат.

Во развојот на слепите деца може да се истакнат три особености.

Првата специфичност се базира на забележителниот забавен развој на моториката како резултат на недоволната активност, пасивноста, неправилното воспитување и стравот од можни повреди. Овие причини предизвикуваат и забавеност во сознајната сфера. Повеќето надворешни впечатоци следите деца ги добиваат преку допирот што, пак, доведува до стекнување ограничен обем на примени впечатоци за објективната стварност, го ограничува полето на дејствување, го намалува бројот на дразбите и тоа станува нивна специфичност.



Втората специфичност во развојот е дека периодите на слепите деца не се совпаѓаат со периодите на развој на децата кои гледаат. До несовпаѓање во развојот на едните и другите доаѓа поради тоа што на слепите деца им претстои пронаоѓање на свои начини за запознавање со предметите кои ги окружуваат, што не е случај со децата кои гледаат. Се додека слепото дете не изгради начин на компензација на слепило, начинот на запознавање на реалните предмети во ограничена основа, добивените претстави од надворешниот свет ќе бидат непотполни, фрагментарни и детето ќе се развива забавено. Затоа пред наставниците-дефектолози се поставува задачата да им помогнат на слепите децата во пронаоѓањето на начините на перципирање на предметите по пат на сетилото за допир, сетилото за слух и да ги оспособуваат да ги проценуваат надворешните впечатоци кои ги примаат.

Третата специфичност е диспропорционалноста која се манифестира во тоа што функциите кои се помалку оштетени (говорот, мислењето итн.) се развиваат побрзо, иако на посебен начин, додека другите функции се развиваат побавно (моториката, совладувањето на просторот и др.). Диспропорционалноста е предизвикана со недоволните перцепции и отсуството на компензаторните можности.

Внатрешниот свет на слепото дете со мултихендикеп се формира врз основа на впечатоците добиени преку преостанатите сочувани анализатори, од кои најважна е раката. Но, самиот процес на перципирање по пат на сетилото за допир во потполност поинаку се формира од процесот на визуелната перцепција. Овој процес се одликува со забавеност во перципирањето. Важно е да се води сметка за тоа дека детето многу впечатоци прима преку останатите сетила и, иако тие адекватно ги одразуваат својствата на перципираните предмети, карактерот на тие претстави е поинаков. За да му овозможите на слепото (детето со мултихендикеп) некои предмети да станат негова сопственост неопходно е (по исклучувањето на аудитивните претстави) тоа да дојде во контакт со тие предмети. Тоа особено се однесува на впечатоците добиени по пат на сетилото за допир (по тактилен пат).

Знаењата за предметите кај слепите деца се повеќе шематски, често не ги содржат нивните битни, карактеристични особини. Децата ги издвојуваат споредните особини, точни само во одредена ситуација и затоа при препознавањето на реалните предмети од окружувањето тие прават грешки. Грешките се поврзани и со тоа што формирајќи ја сликата за предметите според ограничен број обележја, слепите деца воопштуваат без доволна анализа на другите особини на предметите. Предметите со кои слепите деца се запознале, но со кои практично не работеле, тешко ги препознаваат.

Слепите деца ги осознават предметите дел по дел, односно прво со анализа, а потоа со синтеза. Исклучок е осознавањето на ситни мали предмети кои можат да се опишаат наеднаш. На слепите деца за осознавање на предметите на таков начин им е потребно повеќе време. Покрај тоа неопходно е детално и на нив достапен начин, да им се даде дополнително усно објаснување, упатства и податоци кои се однесуваат на предметите.



Воопшто во работата со учениците (слепи и слабовидни) е потребно постојано усно обраќање, објаснување, разговор и проверка на разбраното по пат на прашања.

Кај слепите деца најмногу се развива слухот. Воочувањето на звукот, споредувањето на звуците и воспоставување на точен однос на звуците со предметите, ни кажува за вештината не само да се слушаат звуците, туку и да се сфаќат и да се проценат. Тоа ги потврдува големите можности на користењето на слухот во сфаќањето на реалните предмети.

Во воспитно-образовната работа со слепите деца се наметнува потребата од синхронизирано, складно користење на слухот, тактилното сетило, сетилата за мирис и вкус заради неопходната потреба од дефинирање на предметите, а, исто така, за потребата претставите да добијат полисензорен карактер. Заради тоа за нормален развој на мислењето на слепите деца наставниците-дефектолози треба да овозможат на секој ограничен број на облици при тактилната или слушната перцепција да дадат осмислување на секое обележје и логичко припаѓање на објектот. Притоа треба да се има предвид дека важен предуслов за развој на мислењето е збогатувањето на сензорното искуство кое е условено од искуството.

Движењето на слепите и слабовидните деца е ограничено уште од самото раѓање, од моментот кога ќе почнат да се движат. Овие деца, главно, се задржуваат во потесен простор и мируваат. Некои нивни движења се многу сиромашни, делуваат нескладно делумно и поради неможноста да ги имитираат движењата на останатите од окружувањето. Заради тоа им е потребна помош во совладувањето на движењето и тоа организирано, смислено и плански (во секојдневното оспособување за сигурно и самостојно движење и снаоѓање во просторот).

Овие содржини од перипатологијата ги реализира исклучиво дефектолог-наставник (тифлопедагог). Снаоѓањето и движењето се принципи кои мора да бидат присутни (применувани) во сите училишни активности.

Од техничките и наставните помагала особено важно е да се обезбедат: прашка табла и шило за пишување, машина за пишување со Брајово писмо, математички апарат за слепи, прибор за рељефно тактилно цртање и геометрија, касетофон за читање звучни книги, географска рељефна карта за слепи, прибор за подготовка за читање и пишување со Брајовото писмо, модел на Брајова шесточка, Брајова букварка, метар за слепи, бел стап, хартија за пишување со Брајово писмо, пластелин, глинамоли и други апликативни материјали.

Меѓу принципите за работа со слепите ученици посебно важен е принципот за тактилно перципирање што подразбира учење по пат на непосредно тактилно перципирање, потоа принципите на индивидуализација и на свесна активност, што подразбира максимална ангажираност на слепото дете во поимањето на конкретниот материјал и тоа со сите преостанати сетила, вклучувајќи ги преостанатиот вид доколку го има, слухот, мирисот, вкусот и кинестетичките осети. Исто така, наставникот-дефектолог треба да обезбеди за секоја наставна содржина адекватни наставни средства за перципирање во услови на слепило (природни предмети, модели, макети, рељефни цртежи, рељефни слики, Брајови текстови, звучни книги). Наставните средства не смеат да бидат пренатрупани со поединости (детали), со соодветна големина за да бидат достапни за



тактилно перципирање. Овие наставни средства треба да служат како извор на знаење па затоа треба да ги содржат сите битни карактеристики на реалните предмети.

Слабовидните деца на степенот на оштетувањето на видот, во сите активности го користат преостанатиот вид. Заради редуцираното визуелно перципирање и недоволното искуство, кај слабовидните деца перцепциите, претставите и поимите се непотполни, недоволно јасни и често неадекватни. Така на пример, кај намалената видна острина отежнато е перципирањето на јасната слика на предметите, нивните контури и детали, кај стеснетото видно поле побавно и потешко се согледува предметот како целина итн. Но, и покрај тешкотиите, осознавањето на објективната стварност кај слабовидните деца се одвива претежно по визуелен пат со користење на аудитивните и тактилните потенцијали соодветно на степенот на оштетувањето на видот. Кај слабовидните деца развојот на психичките функции не заостанува зад развојот на децата со нормален вид. Говорот кај овие деца треба да се усовршува со што е можно повеќе конкретни претстави и поими, а голема улога притоа имаат наставните средства и материјали.

Слабовидните деца се служат со видно писмо, прилагодени учебници со зголемени букви и адаптирани слики и друг наставен материјал. Освен тоа потребно е да се обезбеди соодветно светло во училиницата. Треба да се внимава дневната светлина да не блеска со што ќе се избегне непотребен замор на очите.

Клупата на слабовидното дете е пожелно да биде дополнително осветлена од стандардната јачина (од 500 до 700 лукса) индивидуално, во зависност од степенот на слабовидност на ученикот, а на јачината на светлината може да се влијае и со соодветна боја на ѕидовите во училиницата.

Услови кои треба да се обезбедат во работата со слабовидните ученици се:

- клупа за слабовидни ученици чијашто површина може да се менува според погребите до 80 степени;
- учебниците и текстовите треба да се со зголемени букви;
- цртежите, сликите и останатиот прибор не смеат да содржат многу детали;
- при перципирањето на наставниот материјал потребно е слабовидните ученици да користат:
- оптички помагала, како на пример лупи, очила и др.;
- тетратките треба да бидат со дебели и пошироки линии;
- треба да се користат фломастери и моливи кои оставаат дебела трага;
- не се препорачува долготрајно набљудување;
- потребно е почесто менување на активностите.

Децата со мултихендикел „аспектирани“ со симптом на аутизам манифестираат доцнења во развојот на говорот и јазикот. Кај нив поголеми се предизвиците на полето на социјалната комуникација и интеракција. Тие, исто така, може да



имаат проблеми за започнувањето и/или спонтаното одвивање на конверзацијата. Многу често децата со аутизам обраќањето на соговорникот го разбираат како тој да им се обраќа на другите, а не токму нему/нејзе/.

Тие може да реагираат и/или да одговорат на одредени информации и налози на многу невообичаени, несоодветни специфични и уникатни начини. Карактеристично за некои од нив е дека без особено видлива причина во одредени ситуации реагираат агресивно и автоагресивно што може да резултира со сериозни самоповредувања.

Карактеристика за нив е тоа што тие често инсистираат на едноличност, монотоност и стереотипност во однесувањето и окружувањето. Многу често пружаат отпор на воведувањето на евентуални промени од каква било природа. Децата се соочуваат со тешкотии во искажувањето на сопствените потреби, желби, намери и сл.

Специфика на нивното однесување, исто така, претставува постојаното повторување одредени зборови и фрази (ехолалија), како и повторувањето одредени стереотипни движења (ехопраксија).

Тие претпо читаат да бидат сами, но и кога во нивното окружување има други лица се однесуваат резервирано (повлечено). Кај нив се јавуваат сериозни проблеми кога треба да се дружат со други лица (иако се присутни во иста просторија со нив тие се однесуваат како да не ги забележуваат, како да се сосем сами во просторијата). Манифестацијата на лошо расположение, настапите на лутина и на гнев без видливи причини се, исто така, карактеристики на децата со аутизам.

Детето со мултихендикеп и сомптоми на аутизам не сака да милува и/или да гушка, ниту да биде гушкан и милуван. Воопшто нечија близина, особено на лица кои детето не ги познава или не ги прифаќа делуваат вознемирувачки и скоро секојпат се проследени со специфични манифестации.

Тие многу малку или, пак, воопшто не воспоставуваат контакт со очите со соговорникот или останатите присутни во окружувањето.

Многу често принесуваат одредени предмети и играчки близу до очите и истите постојано ги вртат во рацете. Голем број од децата опсесивно се врзуваат со одреден предмет (тој е постојано во нивните раце).

Многу специфично се однесуваат и кон манифестирањето на болката. Така тие манифестираат видлива хипер или хипосензитивност на болка без видливи причини за таков вид реакција. Тие немаат (или барем видливо не манифестираат) чувство за опасности дури и во моменти кога им претстои сериозна опасност.

Изразената хипо или хиперактивност е, исто така, карактеристика на однесувањето на овие деца. Најголем број од нив имаат развиена фина моторика.

Во одредени социјални ситуации се однесуваат како да се глуви и покрај тоа што аудиограмите не покажуваат редуција на слухот кај нив. Генерално, проблемите во воспоставувањето на вербалната и невербалната комуникација и социјалните односи воопшто, претставуваат голема бариера и тешкотија.



Кога говориме за вниманието велиме дека нивното внимание е лабилно и краткотрајно што, секако, претставува сериозен проблем кој го отежнува воспоставувањето на контактите.

Децата со мултихендикеп и симптоми на аутизам најчесто се насочени кон сопствените потреби. Тие се обидуваат на себе својствен начин да ги реализираат нив, притоа користејќи невербална комуникација.

Многу често се забележува моторен немир кој се манифестира на за нив својствен начин изразен преку различни видови стереотипни движења (трчање во круг, постојано вртење околу сопствената оска, лулање на телото, плескање со рацете, постојано повторување исти зборови). На овие манифестации треба да се гледа како на секундарни симптоми на нивната специфична состојба. Главниот проблем треба да се лоцира во сферата на разбирањето и користењето на реципрочните интеракции. Претходно наведените манифестации во однесувањето не треба да значат дека тие не се нежни, дека воопшто не можат да воспостават комуникација со останатите и/или дека доцна во развојот на социјалните вештини.

Имено, тие имаат големи тешкотии со различни интеракции (давање и земање во најшироката смисла на зборот, како стил и форма на комуникација со останатите). Природата на проблемите и тешкотиите се забележува и во интерактивните игри со врениците и воопшто во односите со останатите од окружувањето. При обидите за воспоставување каков било вид комуникација тие не реагираат воопшто или реагираат несоодветно на определената ситуација. Тие, исто така, ставени во таква ситуација делуваат како да не го разбираат соговорникот или како да не ги препознаваат изразите на лицето на соговорникот. Крактеристично за нив е дека се „вклучуваат во светот“ само во ситуациите кога нешто им е потребно. Неопходно е да се истакне дека треба да се искористи секој таков момент затоа што во таквите моменти тие го забележуваат соговорникот со што се отвора можноста да се отпочне со комуникација.

Тие манифестираат огромен распон на вниманието за повеќето видови активности. Може истовремено да бидат заинтригирани со повеќе видови различни активности, но, исто така, може да поминат долг временски период фокусирани (фиксирано) на само една многу едноставна активност.

Се случува спонтано или доколку се поттикнати да се вклучат во активна игра со други деца, но не во паралелна и/или интерактивна игра (физички се присутни меѓу врениците, но не учествуваат активно, не воспоставуваат комуникација).

Доколку сака да земе одреден предмет или играчка тоа го постигнува на тој начин што ги влече

родителите/наставниците во правецот на предметот или играчката и притоа не покажува кон предметот или играчката, не употребува гласен говор ниту, пак, користи координирани погледи со очите.

Кај овие деца се јавуваат големи тешкотии при извршувањето на одредени активности. Кај нив случуваат епизоди на плачење и/или смеење без за тоа да постојат видливи причини.

Нивниот говор е сиромашен, монотон и често звучи како ехо (одек). Доколку одговорот на поставено прашање тоа го прават на специфичен начин.



Особеност кај овие деца, е исто така, стереотипното повторување на одредени операции и/или активности (типичното нишање напред назад на сопственото тело во седечка положба, постојани монотони удирања на одреден предмет, редене играчки, постојано прередување на истите, постојано разгледување списоци со одредени распореди и списоци на кои се запишани одредени програми според кои ќе се случуваат некои активности).

Голем број од нив реагираат сосема несоодветно и хиперсензитивно (пр., на звуци од околината со нормална јачина реагираат панично и болно).

Децата со мултихендикеп и симптоми на аутизам се соочуваат со сериозни проблеми со интегрирањето на осетите. Имено, нивните реакции отстапуваат од вообичаеното реагирање. Тие реагираат без видлива причина хипо или хиперсензитивно.

Карактеристично за нив е тоа што не прифаќаат и несоодветно „одговараат“ на одредени стандардни методи на учење и поучување.

Детето со мултихендикеп и симптоми на аутизам најдобро напредува во „педагошки амбиент“ кој е добро структуриран согласно неговите потреби. Покрај амбиентот кој е соодветно структуриран треба да му се понудат соодветни индивидуализирани програми со јасно дефинирани цели кои може да се модифицираат во зависност од неговите потреби и способности.

Важен предуслов за успешно вклучување во воспитно-образовниот процес е навременото вклучување во процесите на раната интервенција кои ќе го овозможат унапредувањето на нивните социјални, сознајни и говорни способности. Исто така, од големо значење е вклучувањето на овие деца во предучилишните установи.

Заради хетерогеноста на причините и манифестациите за овие деца не постои пристап или систем кој би бил универзално ефикасен и добар за сите.

При изработката на индивидуалниот образовен план наставникот (во соработка со родителите) треба да се концентрира на оние области во кои врз основа на комплексната проценка детето успешно ќе ги реализира поставените цели.

Наставникот не треба да инсистира ученикот да реализира активности во области кои се потешко совладливи за него затоа што тоа може да доведе до фрустрации и да предизвикува несакани и непримерени однесувања и манифестации.

Акцентот при планирањето треба да биде на адекватното образование за секој ученик при што ќе се обезбеди оптимално развивање на вештините во сферата на социјалната партиципација и интеракција. Една од главните цели на наставникот треба да биде успешно вклучување и подобро прифаќање на секој ученик од околината што е од пресудно значење за нив.



Важни предуслови за успешно вклучување на децага со мултихендикеп и симптоми на аутизам во воспитно-образовниот процес се:

- да им се обезбеди чувство на сигурност;
- да им се обезбеди чувство на доверба во наставникот;
- да им се обезбеди востановена шема на дневните активности;
- да им се обезбеди временска и просторна предвидливост и информираност за текот на планираните дневни активности;
- да им се обезбедат соодветни и едноставни вербални, акустички и визуелни информации;
- да се практикува активно и директивно воспоставување на комуникацијата со различни субјекти (со различна динамика и квалитет);
- да се обезбеди задачите (налозите) и нивната реализација да бидат планирани како куси, сукцесивни и едноставни чекори.

