

# СОДРЖИНА

Извадок .....	3
Вовед .....	5
<b>I. ТЕОРЕТСКИ ПРИСТАП КОН ПРОБЛЕМОТ .....</b>	<b>11</b>
<b>1. Лица со интелектуална попреченост .....</b>	<b>11</b>
<b>1.1. Лица со лесна интелектуална попреченост             (ментална ретардација) .....</b>	<b>18</b>
<b>1.1.1. Развојни карактеристики и однесувања на лицата со интелектуална                 попреченост .....</b>	<b>19</b>
<b>1.1.2. Образовни карактеристики на лицата со                 интелектуална попреченост.....</b>	<b>22</b>
<b>1.1.3. Едукативни можности на учениците со                 интелектуална попреченост.....</b>	<b>24</b>
<b>1.2. Лица со умерена интелектуална попреченост .....</b>	<b>28</b>
<b>1.3. Распространетост (преваленција) на             интелектуалната попреченост.....</b>	<b>30</b>
<b>2. Образование на лицата со интелектуална попреченост     во Република Македонија.....</b>	<b>37</b>
<b>2.1. Историски Осврт.....</b>	<b>37</b>
<b>2.2. Основи на планирањето на воспитно-образовната дејност .....</b>	<b>40</b>
<b>2.3. Основно образование и воспитание на учениците         со интелектуална попреченост .....</b>	<b>42</b>
<b>2.4. Цели и задачи на посебните основни училишта.....</b>	<b>47</b>
<b>2.5. Наставни планови и програми опфатени во посебните основни училишта         во Република Македонија .....</b>	<b>50</b>
<b>3. Инклузивно образование .....</b>	<b>53</b>
<b>3.1. Поим и дефиниции за инклузија во светот .....</b>	<b>54</b>
<b>3.2. Инклузивното образование во Република Македонија .....</b>	<b>58</b>
<b>3.3. Соработката со родителите во процесот на инклузија.....</b>	<b>62</b>
<b>3.4. Улогата на дефектологот во процесот на инклузија .....</b>	<b>65</b>
<b>3.5. Улогата и ставовите на наставниците за процесот инклузија .....</b>	<b>66</b>
<b>3.6. Препреки за успешно инклузивно образование .....</b>	<b>71</b>
<b>3.7. Модели на инклузивно образование во Европа.....</b>	<b>74</b>
<b>3.8. Индивидуален образовен план (ИОП).....</b>	<b>79</b>
<b>4. Релевантни истражувања .....</b>	<b>82</b>

<b>II. МЕТОДОЛОГИЈА НА ИСТРАЖУВАЊЕТО .....</b>	<b>84</b>
<b>1. Дефинирање на истражувањето .....</b>	<b>84</b>
1.1. Вид на истражувањето .....	84
1.2. Истражувачка парадигма .....	84
1.3. Истражувачки дизајн .....	85
1.4. Цел на истражувањето .....	86
1.5. Задачи на истражувањето .....	86
<b>2. Хипотетска рамка и методолошки приод.....</b>	<b>88</b>
2.1. Хипотетска рамка .....	88
2.2. Методи, техники и инструменти на истражувањето .....	91
2.3. Варијабли на истражувањето .....	93
2.4. Примерок на истражувањето .....	94
<b>III. РЕЗУЛТАТИ ОД ИСТРАЖУВАЊЕТО СО ДИСКУСИЈА .....</b>	<b>97</b>
<b>1. Приказ и интерпретација на добиените податоци .....</b>	<b>97</b>
1.1. Анализа и интерпретација на добиените податоци од анкетниот прашалник наменет за вработените од Центрите за социјална работа .....	97
1.2. Анализа и интерпретација на добиените податоци од анкетниот прашалник наменет за наставниците вработени во редовните училишта каде што има инклузирани ученици со интелектуална попреченост .....	107
1.3. Анализа и интерпретација на добиените податоци од анкетниот прашалник наменет за наставниците вработени во редовните училишта каде што има инклузирани ученици со интелектуална попреченост и родителите на децата со посебни образовни потреби кои се инклузирани во редовното образование.....	138
1.4. Анализа и интерпретација на добиените податоци од анкетниот прашалник наменет за родителите кои имаат деца со посебни образовни потреби .....	155
<b>IV. ЗАКЛУЧНИ СОГЛЕДУВАЊА.....</b>	<b>167</b>
1. Интерпретација на на хипотетската рамка .....	167
2. Предлог мерки.....	174
3. Методолошки недостатоци .....	177
Користена литература.....	178
Прилози.....	197

## Извадок

Тргувајќи од фактот дека инвалидноста не е само личен, семеен и научен, туку и општествен проблем кој е постојан придружник на човештвото, во втората половина на минатиот век од страна на ООН, УНЕСКО, УНИЦЕФ, СЗО и други меѓународни организации, донесени се низа меѓународни норми и стандарди за лицата со инвалидност во форма на мошне значајни резолуции, декларации, конвенции, стратегии, стандардни правила, препораки кои укажуваат на статусот и правата на овие лица.

Република Македонија како социјална држава се грижи за социјалната заштита и социјалната сигурност на граѓаните, почитувајќи ги принципите од наведените меѓународни документи. Преку Уставот, законите и подзаконските акти во државата, ги креира основните принципи на државната политика кон лицата со инвалидност преку промовирање на темелните вредности на еднаквост на граѓаните во правата и слободите, гарантирајќи право на помош на немоќните и неспособните за работа граѓани како и посебна заштита на инвалидните лица заради нивно вклучување во општествениот живот.

За планирање на активностите на планот на воспитанието и образованието, заштитата и рехабилитацијата, потребни се сигурни показатели за бројот и состојбата на лицата со интелектуална попреченост во Република Македонија. Потребни се податоци кои ќе укажат во колкав број се присутни лицата со интелектуална попреченост, во колкав број се опфатени со процесот на инклузија, дали лицата со интелектуална попреченост кои се опфатени со процесот на инклузија се категоризирани, дали за нив се изработува индивидуален образовен план, дали е вклучен дефектолог во процесот на инклузија, дали процесот на инклузија е повеќе опфатен во одделенска или предметна настава и др.

Исто така, во истражувањето сакаме да го испитаме ставот на наставниците и родителите кои имаат деца со посебни образовни потреби за процесот на инклузија.

Резултатите од ова истражување ќе послужат за изготвување на национална банка на податоци, национален регистар за бројот и состојбата на децата/лицата со интелектуална попреченост.

## **Abstract**

Considering the fact that disability is not only personal, family and scientific but also social problem which is a constant companion of humanity, in the second half of the last century by the UN, UNESCO, UNICEF, WHO and other international organizations, adopted a series of international norms and standards for persons with disabilities in the form of very important resolutions, declarations, conventions, strategies, standard rules, recommendations indicating the status and rights of these persons.

Macedonia as a welfare state provides social protection and social security of citizens, respecting the principles of international documents. Through the Constitution, laws and regulations in the state, establishing the main principles of state policy towards people with disabilities by promoting the fundamental values of equality of citizens in rights and freedoms, guaranteeing the right to help disabled and unable to work as a special protection of disabled persons for their involvement in social life.

Planning activities in the area of education, protection and rehabilitation, the need for reliable indicators on the number and situation of persons with intellectual disabilities in the country. Necessary data to indicate in how many present people with intellectual disabilities, how many are included in the process of inclusion, if people with intellectual disabilities who are covered by the process of inclusion are categorized whether they are prepared individual education plan it is included a special education teacher in the process of inclusion, whether the process of inclusion is more covered in class or subject teachers and others.

Also in the research is to examine the attitude of teachers and parents who have children with special educational needs in the process of inclusion.

The results of this survey will be used for the preparation of a national data bank, national registry number and situation of children / persons with intellectual disabilities.

## Вовед

Во развојот на секоја генерација, определен процент од неа покажува специфичности во поглед на брзината и квалитетот на развојниот пат. Развојните специфичности, особено забавениот развој и понискиот квалитет, наспроти групата на просечни врсници, отсекогаш го привлекувале вниманието како на лаиците, така и на афирмираните научно – стручни лица. Благодарение на акумулираните научни и стручни сознанија, и сè подоброто осознавање на специфичните проблеми во развојот, називите со што низа години наназад се означуваше тој дел од популацијата („дефектни“, „хендикепирани“, „проблем-деца“) се заменија со изразите: „лица со пречки во развојот“, „деца со проблеми во учењето и однесувањето“.

Многу ретко причините за појава на лица што имаат пречки во својот развој се единствено од биолошка природа (на пример, како последица од оштетување на нервниот систем) или од социјална природа (на пример, како последица од социо – културната депривација во раниот предучилишен развој). Најчесто овие причини дејствуваат интерактивно. Така, поради недоволната семејна грижа може да се потенцира некој биолошки недостаток на кој средината реагира неповолно. На тој начин, средината е иницијатор за негативни, емоционални реакции кај детето (страв, губење самодоверба, повлекување или агресија), со што уште повеќе се придонесува за зголемување на социјалната нетрпеливост кон детето. Опишаните реакции на средината ја намалуваат можноста на детето за стекнување искуства и нови знаења.

Во нашата култура, хендикепираната личност по правило се перцепира како личност што се разликува од другите, а и во нејзината авто-перцепција, таа и самата се доживува себеси како различна од повеќето други, со кои е опкружена. За квалитетот на авто–перцепцијата особено придонесува ставот што средината ѝ го наметнува на личноста. Меѓутоа, како ќе биде перцепирана личноста со хендикеп, од една страна зависи од начинот на кој средината ги доживува последиците од оштетувањето, а од друга, од начинот на кој и самата хендикепирана личност ги доживува. Впечаток е дека степенот на оштетувањето има помало суштинско значење за функционирањето на личноста, во споредба со индивидуалната перцепција на тоа оштетување. Бидејќи личноста по природа е реактивно суштество, нејзините реакции на хендикепот се движат помеѓу две крајности:

од една страна игнорирање на проблемите кои ги предизвикува хендикепот и кои не можат да се избегнат, а од друга страна, повлекување од реалноста.

Лицата со проблеми во учењето и однесувањето, како последица на спречувањето на развојот, најчесто манифестираат ментална ретардираност (околу 70% од сите форми на попреченост), телесен инвалидитет (околу 10%), нарушување во однесувањето (околу 10%), растројства во слухот и говорот, растројства на видот (околу 3%). Сознанијата потврдуваат дека сите овие форми неповолно влијаат врз детето во поглед на стекнувањето искуства кои се неопходни за неговиот личен развој. Но колкав ќе биде степенот на тоа влијание, ќе зависи од можностите на средината за рано интервенирање во насока на развивање на оние способности за кои детето има предиспозиции. Колку во тие настојувања ќе успее средината или самото дете, може да се заклучува според степенот на адаптираност, што претставува мерка за самостојно и продуктивно живеење во согласност со социјалните норми, како и според степенот на социјалната прифатеност на детето во средината.

Во Република Македонија се уште не постои унифициран термин за лицата со инвалидност, па согласно со тоа можеме да препознаеме деца со пречки во развојот, деца со посебни потреби, деца со посебни образовни потреби, лица со пречки во физичкиот или психичкиот развој коишто имаат специфични потреби, лица со телесна попреченост, лица со интелектуална попреченост, лицата со инвалидност, инвалидно лице”, “инвалидска пензија” и “инвалидско осигурување”, инвалидни лица, цивилен инвалид, хендикепирани лица”

Точниот број на лицата со пречки во развојот во Република Македонија не е познат, бидејќи се уште не постои изграден систем за водење соодветна евиденција и статистика. Евиденцијата на лицата со пречки во развојот во нашата земја е делумно регулирана со Правилникот за распоредување и евиденција на деца попречени во развојот, но постојат низа отворени прашања во детекцијата, во регистрацијата, во пријавувањето, во евиденцијата и во статистичката обработка.

Потребата од согледување, утврдување и анализа на зачестеноста на лицата со инвалидност на територија на Република Македонија, како и анализа на состојбата и статусот на лицата со инвалидност во однос на општествената заштита согласно позитив-

ната законска регулатива се наметна како проблем кој заслужува научно елаборирање. Податоците кои очекуваме да ги добиеме за застапеноста на лицата со инвалидност на територија на Република Македонија, како и актуелните специфични потреби на лицата во различни сфери на живеење, ќе бидат од суштинско значење за планирање на општествената заштита на лицата со инвалидност во рамките на локалната заедница. Добиените податоци ќе бидат показател што ќе овозможи на територијата на државата, секоја локална заедница посебно да го утврди бројот, видот и динамиката на воспоставување на одредени форми на воспитание и образование.

При предлагањето на ова истражување, појдовме од фактот дека во државата не постојат истражувања и студии во специјалната едукација и рехабилитација врз основа на кои е можно да се утврди точната преваленција и инциденција на овие лица. Досега спроведените истражувања во оваа област претежно биле парцијални и насочени само кон одредена категорија на деца од основните училишта, за користење на одредени права итн, или насочени кон проучувањето на одреден деформитет.

Процесот на инклузивно образование во Република Македонија трае подолго време, но сепак немаме податоци со какво темпо и динамика се развива овој процес. Со добивањето на податоците за бројот и структурата на лицата со интелектуална попреченост, ќе ја утврдиме застапеноста на инклузираните ученици во редовниот воспитен-образовен процес во Република Македонија. Исто така ќе ги утврдиме ставовите на наставниците кои имаат инклузирани деца, ставовите на родителите кои имаат деца со посебни образовни потреби кои се инклузирани во редовното училиште.

### ***Воспитанието и образованието на лицата со попреченост низ меѓународните документи***

Правото на образование на децата со посебни потреби е опфатено во поголем број меѓународни документи (директно или индиректно како дел од корпусот човекови права и основни слободи), а е специфично обработено во Конвенцијата за правата на детето<sup>1</sup>,

---

<sup>1</sup>Сл.весник на РМ, број 12/02

Конвенцијата за правата на лицата со попреченост<sup>2</sup> и во заложите на Изјавата од Саламанка.

Законот за ратификација на Конвенцијата на ОНза правата на лицата со попреченост, којшто заедно со Факултативниот протокол беше едногласно донесен од страна на Собранието на Република Македонија на 05.12.2011 година и тие официјално стапија на сила на 22.12.2011 година, ја обврза Република Македонија да продолжи со засилени активности за унапредување на законската рамка и во областите како што се пристапноста, слободата од експлоатација, насилството и злоупотребата, почитувањето на приватноста, домот и семејството, воспитанието и образованието, правото на здравствена заштита, наметнувајќи ги како неопходни промени за унапредување на правата и заштитата на лицата со попреченост.

Според член 1 од Конвенцијата за правата на лицата со попреченост, под поимот лица со попреченост се сметаат лица кои имаат долготрајни физички, ментални, интелектуални или сетилни нарушувања, кои во интеракција со различни бариери може да го отежнат целосното и ефективно учество во општеството врз основа на со другите. Во член 26 од истиот документ, во којшто се зборува за хабилитацијата и рехабилитацијата на овие лица, стои обврската на државите: *... да овозможат лицата со попреченост да стекнат и да ја задржат максималната самостојност, целосната физичка, ментална, социјална и стручна способност и целосно да се вклучат и учествуваат во сите аспекти на животот...*

Во Конвенцијата за правата на лицата со попреченост, во член 24 се потенцирани индивидуалниот пристап и индивидуалната поддршка која детето со попреченост треба да ја добие со цел практикување правото на образование на истоветен начин како другите деца: *„...разумно приспособување на индивидуалните потреби; ...да ја добијат потребната поддршка во рамките на општиот образовен систем за да се поедностави нивното ефикасно образование; мерки за ефикасна индивидуална поддршка во средините со максимален академски и социјален развој, доследен до целите на потполно вклучување; ...да имаат до општото високо образование, стручна обука, образование за возрасни и доживотно учење, без дискриминација и на еднаква основа со другите,,*

---

<sup>2</sup>Сл.весник на РМ, број 172/11



Во член 23 од Конвенцијата за правата на детето се вели: „...детето со пречки да има ефикасен пристап и да добива образование, обука...,. Овој член мора да се гледа во врска со член 2 од Конвенцијата за правата на детето, според кој „државите членки на оваа конвенција ги почитуваат и обезбедуваат правата содржани во Конвенцијата на секое дете под нивна јурисдикција, без никаква дискриминација, без оглед на расата, бојата на кожата, полот, јазикот, вероисповедта, политичкото или друго убедување, националното, етничкото или социјалното потекло, имотната состојба, онеспособеноста, раѓањето или друг статус на детето или на неговиот родител или законски старател,.. Понатаму, во член 3 од конвенцијата е наведено „во сите активности што се однесуваат на децата од примарио значење се интересите на детето, без оглед на тоа дали ги спроведуваат јавни или приватни институции за социјална заштита, судови, административни органи или законодавни тела,, како и член 28 според кој „државите членки му признаваат право на детето на образование заради постепено остварување на тоа право, врз основа на еднакви можности,..

Конвенцијата за правата на детето (1989) во член 23, став 3 вели дека помошта за дете и за оние кои се одговорни за неговата нега: „.....е така замислена детето со пречки во развојот да има ефикасен пристап и да добива образование, обука, услуги од здравствената заштита и рехабилитација, подготвување за што поцелосна интеграција и личен развој на детето, вклучувајќи и го културниот и духовниот развој”.

Светската декларација за образование за сите: Задоволување на основните потреби за учење (*Tajland, 1990*) во став 5 од член 3 утврдува дека потребите за учење на децата со пречки во развојот бараат посебно внимание и дека чекорите треба да се превземаат за да се обезбеди еднаков пристап до образование за секоја категорија на деца со пречки во развојот, како интегрален дел на образовниот систем.

Стандардните правила за изедначување на можностите на лицата со попреченост (1993) во Правило 6 укажува дека се признава подеднакво правото на хендикепираните деца, младинци или лица за основно, средно и високо образование и тоа, пред се, во интегративни услови.

Појдовната позиција на Изјавата од Саламанка е дека за секое дете е потребен индивидуализиран пристап во образованието поради што секое дете има „единствени

карактеристики, интереси, способности и потреби за учење. Тоа значи дека воспитно образовниот процес едноставно преку индивидуалниот третман на потребите на секое дете и на различноста на секое дете ги опфаќа и потребите и различностите на детето со попреченост.

Во Изјавата од Саламанка јасно се посочува дека инклузивното образование мора да се однесува на мнозинството деца со попреченост, односно најголемиот дел да бидат опфатени во редовното образование, а само исклучоци поради многу конкретни проблеми, правото на образование да го остваруваат во специјални паралелки или училишта, или на начин кој подразбира поголем дел од образовниот процес да се одвива во посебна средина.

Извештајот од Саламанка (1994), прифатен на Светската конференција за специјално образование во член 1 ја потврдува обврската за образование за сите и ја признава неопходноста и ургентноста за обезбедување образование за децата, младите и возрасните со посебни образовни потреби во рамките на редовниот образовен систем.

Воспитанието и образованието на децата и младинците со посебни образовни потреби претставува интегрален дел на единствениот образовен систем и се планира врз идентични или многу слични определби и генерални принципи. Врз статусот на овој вид образование влијаат општопознатите фактори, релевантни за секое образование (општествените, политичките, економските, културните), но и различните идеологии од што произлегуваат различни концепции и модели. Демократските правци во светот, кои се поизразени, мошне позитивно се рефлектираат и врз оваа област, што е воочливо преку бројните заложби како што се: рамноправност, интеграција, модернизација, перманентност на образованието и друго. Без оглед на степенот на развиеноста и општественото уредување, земјите во светот се поангажирано и поорганизирано се мобилизираат за решавањето на проблемите на децата и лицата со посебни образовни потреби и задоволување на нивните специфични потреби.

# I. ТЕОРЕТСКИ ПРИСТАП КОН ПРОБЛЕМОТ

## 1. Лица со интелектуална попреченост

### *Дефиниција*

Во сите општествени заедници постоела, и постои, група луѓе со инвалидитет (со кој се раѓаат или го стекнуваат), кој укажува дека е нарушен нивниот интегритет како човечки суштества и со тоа се оневозможени да се оформат, искажат како личности во општеството. За овие лица не може да се каже дека се болни и дека треба да се лекуваат. Меѓутоа за овие лица не може да се каже и дека се и здрави бидејќи нивното здравје е нарушено со самиот инвалидитет, кој овие лица ги оневозможува да се прилагодат во општествената средина и ја отежнува нивната социјална комуникативност.

Во литературата, како во Република Македонија, така и во светот, сеуште среќаваме различни термини кои ја означуваат состојбата на децата со попреченост. Еден од оние кои најмногу се во употреба е *деца со пречки во развојот* (деца со попреченост) кој е доста прифатен во Република Македонија и тоа како во стручната, така и во законската регулатива. Под овој поим, „се подразбира таква онеспособеност во физички или психички поглед што го оневозможува нормалниот психофизички развојот кај децата, оставајќи социјални, психолошки, педагошки и други последици” (Ајдински Љ., Ајдински Г., и Михаилов З., 1999).

Бугарскиот автор и дефектолог **З.Добрев (1995)** ја истакнува дефиницијата што ја предлагаат англиските психијатари **D.Goldberg, C.Bendjamin и F.Kreed (1992)**:

*„Менталната ретардација е оштетување на интелектот, се засновува врз дезорганизација на мозочните функции настанати во најраното детство. Очевидно, ознамалку е веројатно дека се зафатени само интелектуалните функции. Утврдени се и други појави на мозочното растројство...“.*

Во понатамошното дефинирање се истакнуваат социјалната неадаптибилност, проблематично однесување, како и придружните психички заболувања.

Разгледувајќи го проблемот на менталната ретардација, рускиот автор, **С. Д. Забрамна (1988)** истакнува дека:

*„Менталната ретардација не е едноставно „помалку количина на памет“. Тоа се квалитативни промени во целокупната психичка структура на личноста, кои се резултат на поголеми органски оштетувања на централниот нервен систем. Тоа е атипичен развој, каде што има отстапувања не само во интелектот, туку и во емоциите, волјата, однесувањето и физичкиот развој“.*

Досегашното определување на поимот и на природата на менталната ретардација, според мислењето на **Д. Левандовска и Б. Тодоровиќ (1991)**, „може поедноставно да се сведе на намалена способност за учење како последица на неадекватни биолошки услови на развојот на тие неповолни педагошко-социјални влијанија“.

Сепак за многумина автори поприфатлив е терминот деца со посебни образовни потреби, кој се однесува на сите деца и младинци кои имаат тешкотии во учењето како последица на попреченоста, или некои други неповолни фактори, па им е потребна посебна поддршка и помош во текот на образованието (**Lazor, Marković, Nikolić, 2008**).

Менталната ретардација е сложен медицински, психолошки, воспитен и социјален проблем. Таа е состојба на спречен или недовршен развој на умот, што е посебно обележана со субнормалност на интелигенцијата (**Morić- Petrović, 1987**). Од аспект на невропсихологијата (**Бојанин, 1985**) за менталната ретардација карактеристично е присуство на: заморливост на вниманието, кое не може подолго време да се сконцентрира на волево поставената цел; помнењето е емоционално обоено и селективно (насочени кон делови од реалноста); просторно временските рамки се разградени и доживеани само парцијално; овие деца не се способни од конкретните искуства сами да извлекуваат заклучоци на ниво на сознание; искуствата стекнати на било кој план не може да се воопштуваат, па мислењето никогаш не се организира во рамките на полна кохерентност; ментално ретардираните лица не се во состојба да го реорганизираат своето однесување и став спрема дадена ситуација. Во вакви услови ментално ретардираните лица обично применуваат стари, од порано научени шеми на однесување, кои не се во склад со моменталната ситуација.

Колку менталната ретардација е од потежок степен, толку наведените проблеми се посилно изразени. Често пати се јавуваат и други проблеми, како што се: епилепсија, телесни и сензорни оштетувања, тешки растројства на говорот.

Менталната ретардација е термин користен да опише личност со одредени ограничувања во менталното функционирање и социјалните вештини. Таа претставува состојба-не е болест, и се однесува на интелектуално функционирање на ниво на поединец<sup>3</sup>.

Според *Hawkins u Eklund* менталната ретардација претставува значителни ограничувања во соодветни на возраста интелектуални и адаптивни однесувања. Многу индивидуи со ментална ретардација направиле огромни достигнувања во адаптивните вештини (некои до точка на функционирање независно и повеќе не се сметаат во било која категорија на инвалидност) а повеќето од нив се погодени во текот на нивниот животен век<sup>4</sup>.

Гледано од сите аспекти, менталната ретардација е посебно сложен проблем и сложено е и тешко нејзиното дефинирање. Постојат пет основни критериуми за идентификација на менталната ретардација: менталната ретардација води потекло од развојниот период кој е лимитиран на 18 години; за дијагностицирање на менталната ретардација е интелектуалниот дефицит; личноста што не ги исполнува барањата на средината е ментално ретардирана. Останатите два критериуми се: органска основа на состојбата и неизлечивост на состојбата на менталната ретардација (*Jakulić, 1993*).

Менталната ретардација е термин кој се користи кога една личност има одредени ограничувања во менталното функционирање и во вештините како што се: комуникацијата, грижата за себе и социјалните вештини. Овие ограничувања ќе предизвикуваат да учи и да се развива побавно во однос на нормалното дете.<sup>5</sup>

---

<sup>3</sup> About Mental Retardation, [www.theqmrp.com](http://www.theqmrp.com)

<sup>4</sup> Characteristic of Children with Mental Retardation, [www.education.com](http://www.education.com)

<sup>5</sup> Mental retardation, [www.emedicine.medscape.com](http://www.emedicine.medscape.com)

Менталната ретардација е дескриптивен термин за подпросечна интелигенција и оштетено адаптивно функционирање кој произлегува во развојниот период. Адаптивните вештини опфаќаат функционални животни вештини во рамките на доменот на комуникацијата, самозаштитата, социјалните и интерпесиналните односи, функционално академски вештини, работа, одмор, здравје и безбедност<sup>6</sup>.

Менталната ретардација претставува неспособност што се карактеризира со значителни ограничувања во интелектуалното функционирање и адаптивното однесување што е изразено во појмовно, социјалните и практично адаптивните вештини. Оваа неспособност се јавува пред 18 години (*Drew, Hardman, 2004*).

Авторот на Винеландовата скала, сугерира шест критериуми при дефинирањето на менталната ретардација: Социјално се неспособни; Интелектуално се под нормала; Растројството се јавува од раѓањето до раната младост; Заостануваат во созревањето; Состојбата е предизвикана од болест или херeditарен фактор; Ретардацијата е во основа неизлечива (*Doll, 1964*).

Ментално ретардираните деца и адолсценти се стремат за исполнетост на животот, но немоќта на интелектот им смета да ја сфатат таа исполнетост и да бидат исполнети со очекуваните доживувања. Ментално ретардираните лица постојано се доживуваат скусени за поголема љубов, за поголемо внимание, на што постојано се навикнуваат и затоа така еуфорично се радуваат кога некој ќе им се доближи со потребното внимание и пријателски однос. Живејќи го животот во тој контекст, односно помеѓу радувањето заради средбата со другите и тагата поради чувството на напуштеност, ментално ретардираните живеат во нашиот свет, светот на масовната популација, само на еден поскромно начин (*Трајковски В., 2011*).

Интелектуалната попреченост се карактеризира со значителен подпросечен резултат добиен на тестовите за ментални способности, со ограничувања во изведувањето на активностите од секојдневниот живот<sup>7</sup>.

---

<sup>6</sup>Mental retardation, [www.emedicine.medscape.com](http://www.emedicine.medscape.com)

<sup>7</sup>About intellectual disability, by centers for disease control and prevention Department of health and human services, Atlanta, 2005

Децата со ментална ретардација седат, ползат, проодуваат подоцна од другите деца, подоцна развиваат говор или имаат потешкотии во говорот, имаат проблеми со разбирањето на општествените правила, не можат да ги согледат последиците од своите постапки<sup>8</sup>.

Менталната ретардација најшироко може да се објасни како несразмерност помеѓу способностите на детето и барањата кои му ги поставува средината во која живее (*Hrnjica, 1991*).

Светската здравствена организација (*ICD -10, 1992*), дава дефиниција која е една од најсеопфатните и најцелосните во последно време:

*„Менталната ретардација е состојба на сопрен и непотполн психички развој кој особено се карактеризира со нарушување на оние способности кои се јавуваат во текот на развојниот период и кои влијаат на опитото ниво на интелигенцијата, како што се когнитивните, говорните, моторните и социјалните способности“.*

Наведената дефиниција е прифатена и во Република Македонија и истата е составен дел на Правилникот за оцена на специфичните потреби на лицата со пречки во физичкиот или психичкиот развој.

### ***Класификација***

Класификацијата како постапка и професионална практика во процесот на рехабилитација во олигофренологијата, како и во останатите дефектолошки научни дисциплини, претставува проблем кој бара посебно внимание.

Класификацијата на интелектуалната попреченост е присутна откако е познат овој феномен. Таа е вршена од различни појдовни позиции, зависно од профилот на стручњакот што со неа се занимавал и се менувала со развојот на науката. Најприсутни се класификациите вршени од аспект на медицината, дефектологијата, педагогијата, социологијата, но и од оние што се обиделе да понудат класификација од повеќе аспекти истовремено.

---

<sup>8</sup> Definition of mental retardation, [www.medterms.com](http://www.medterms.com)

Класификациите, како што истакнува *Г.Ајдински (2000)*, ни даваат можност да се изврши правилно насочување на лицата со ментална ретардација на рехабилитација во соодветните установи или да се интегрираат со децата од редовните училишта. Во самата установа стручниот кадар може да користи објаснувања понудени во образложенијата кои ги нудат одделните класификации. На тој начин се овозможува лицата со ментална ретардација да се распоредат во соодветни групи, да се одреди програмата и нивото на рехабилитација, како и средствата и методите за работа.

Според класификацијата на Светската Здравствен организација, 1992, прифатена и во Република Македонија лицата соопречки во психичкиот развој<sup>9</sup> (лицата со ментална ретардација) исто така се распоредуваат во четири категории:

- *лесна ментална ретардација* IQ 50 – 69
- *умерена ментална ретардација* IQ 35 – 49
- *тешка ментална ретардација* IQ 20 – 34
- *длабока ментална ретардација* IQ под 20

Покрај наведените категории се вбројуваат уште и:

- *Друга ментална ретардација*. Оваа категорија се употребува тогаш кога е тешко да се процени степенот на интелектуална попреченост со вообичаени процедури, поради здружените сензорни или телесни оштетувања (пример: слепи, глувонеми, физички попречени и др)
- *Неспецифична ментална ретардација*. Присуство на ментална ретардација со недоволни информации што се неопходни за да може лицето да се распореди во горе наведените категории.

Во финална фаза е спроведувањето на новиот модел за проценка на специфичните потреби на децата и младите со инвалидност во Република Македонија.

---

<sup>9</sup>Класификација од Светската здравствена организација е составен дел на правилникот за оцена на специфичните потреби на лица со пречки во физичкиот или психичкиот развој



За таа цел, Министерството за труд и социјална политика во рамките на програмата за соработка со Канцеларијата на УНИЦЕФ, обезбеди техничка поддршка за ревидирање на процесот на проценка на специфичните потреби на децата и младинците со попреченост. Во оваа активност, покрај Министерството за труд и социјална политика патиципираат и Министерството за наука и Министерството за здравство. За оваа задача, од страна на Канцеларијата на УНИЦЕФ ангажиран е експерт во изготвувањето на нацрт-концептот за проценка на специфичните потреби на децата и младинците со инвалидитет во Република Македонија.

Според предложениот нацрт-концепт, проценката се базира на Меѓународната класификација на функционалности – деца и младинци (МКФ-ДМ), која истовремено се воведува и во училиштата како дел од процесот на инклузивното образование<sup>10</sup>.

Главна задача на комисијата е да стекне добро разбирање за севкупното функционирање на детето и да развие соодветно мислење за ситуацијата во која тоа се наоѓа. Постојат три принципи, засновани на три димензии на функционирањето: оценка на учество, оценка на активности и оценка на телесните функции и структурата. Работата на комисијата, како што е претходно нагласено, се заснова на МКФ моделот на инвалидитет (меѓународна класификација на функционирање, инвалидитет и здравје на Светската здравствена организација од 2001 година), во рамките на која се користи био-психолошко-социјалниот пристап.

---

<sup>10</sup>World Health Organization, 2007

## 1.1. Лица со лесна интелектуална попреченост (ментална ретардација)

Во своите настојувања што поефикасно да ја дефинираат менталната ретардација, поголем број автори (*Ајдински Љ., Tredgold 1952, Sarason 1955, Grossman 1977*), организации (**Светска здравствена организација**) и здруженија (**Американско здруженије за ментална ретардација**) поаѓаат од одредени дијагностички критериуми со што би ја детерминирале оваа комплексна структура<sup>11</sup>.

Во зависност од кој аспект (медицински, психолошки, педагошки, социолошки, дефектолошки) му приоѓаме на проблемот на интелектуална попреченост, ќе констатираме дека класификациите ни овозможуваат не само увид во начинот на класифицирањето на групите, туку овозможуваат да се изврши правилно насочување на лицата со интелектуална попреченост на рехабилитацијата во соодветни институции.

Кога зборуваме за децата/лицата со лесна интелектуална попреченост, ќе ги изложиме општите карактеристики кои ги дава Светската здравствена организација (**ICD - 10, 1992**);

*„Лицата со лесна ментална ретардација го учат говорот со извесно задоцнување, но најголемиот број се оспособуваат да го користат говорот во секојдневниот живот за конверзација. Повеќето од нив успеваат во потполност да се грижат за себе (исхрана, перење, облекување и слично) и независни се во практичните и домашните работи, дури и тогаш кога темпото на развојот е под нормалата. Главните тешкотии се пројавуваат во школувањето и многумина имаат посебни проблеми во читањето и пишувањето. Сепак, образованието кај лицата со лесна ментална ретардација е од голема помош, кое има за цел да ги развие нивните способности и да го компензира*

---

<sup>11</sup>Укажувајќи на дефинициите за лицата со ментална ретардација, Ајдински Љ во своето дело Интегрална рехабилитација на ментално ретардираните лица, Белград, 1982, стр. 33, укажува дека:

1. Ниту една од нив не е комплетна.
2. Секоја дефиниција ја карактеризира елементарност во гледањето на ретардацијата како таква.
3. Постои оскудност во познавањето на етиологијата, како и парцијалност во утврдувањето и вклучувањето на другите критериуми. Тоа предизвикува недостаток на причинско-последичниот однос и на единство во дефинирањето.
4. Недоволност на податоците за спецификумот и индивидуалитетот во манифестирањето, како и за сложеноста на социјално-општествената компонента

Поради тоа, тие го оневозможуваат потполното и поблиското дефинирање, па се наметнува потребата од примена на квалитетно нови пристапи во дефинирањето на проблемот како таков.

*нивниот хендикеп. Повеќето од нив, оние кои припаѓаат на повисоките нивоа на лесната ментална ретардација, можат да се оспособат за работи во кои повеќе се бараат практични отколку академски способности, вклучувајќи ги неквалификуваните или полуквалификуваните мануелни работи.*

*Во социјалниот контакт, кој бара мали академски достигнувања, извесен степен на лесна ментална ретардација не мора сам по себе да претставува проблем. Меѓутоа ако истовремено постои забележителна емоционална и социјална незрелост, последиците од хендикепот, т.е. неспособноста од снаоѓање во бракот или семејството на децата или тешкотиите во вклучувањето на културните тенденции и очекувања, ќе бидат препознаени.*

*Воопшто, емоционалните, социјалните и проблемите во однесувањето кај лицата со лесна ментална ретардација и потребата за третман која произлегува од нив, се слични со оние што постојат како кај лицата со нормална интелигенција. Органската етиологија се открива кај се поголем број, иако кај повеќето тоа не важи.*“

### ***1.1.1. Развојни карактеристики и однесувања на лицата со интелектуална попреченост***

Имајќи ги во предвид многубројните причинители на интелектуалната попреченост, тешко може да ги дефинираме заедничките карактеристики на овие деца. Имено децата со интелектуална попреченост кои имаат само моторни пречки поради малформација на екстремитетите, имаат развој кој е скоро идентичен со развојот на децата без развојни нарушувања. Меѓутоа доколку имаме случај на невромускулни болести или церебрална парализа, тогаш кај детето ќе се манифестираат редица на развојни специфичности. Кај овие деца се појавуваат разни посебни доживувања предизвикани од пречките во областа на перцепцијата и визомоторните функции, а тоа посебно се манифестира во областа на социјалната зрелост.

Децата со хронични болести имаат потреба од поголема нега, исхрана и воопшто на посебен животен режим, додека останатите потреби им се исти како и на другите деца.

Телесно инвалидните и хронично болните деца се наоѓаат во специфична состојба, односно честата и долготрајна хоспитализација влијае врз нивниот развој. Како последица на тоа се развива чувство на напуштеност, повлеченост, депресија и тешкотии во задоволување на основните биолошки потреби.

Големиот варијабилитет на моторните дисфункции, во смисла на видот и интензитетот на испадот, како и честата комбинација со интелектуалните, сензорните, перцептивните и говорните проблеми, ја праваат оваа група на деца многу комплицирана за планирање на унифицирани систематски решенија, без разлика дали се тоа програми за едукација, рехабилитација или за социјална интеграција.

Моторните и когнитивните дефицити функционално се манифестираат преку проблемите при учењето. Ако кај децата со попреченост когнитивниот дефицит не е минлив, тогаш тој е последица на моторниот дефицит кој ги спречува нешто да научат.

Тешкотиите во учењето се поврзани со нарушувањата во вниманието и однесувањето, како и со сензорните и емоционалните проблеми. Во социјалниот и емоционалниот развој се јавуваат различни тешкотии: брзо заморување, намалена мотивираност, емоционална нестабилност, постојана нестрпливост, чувство на беспомошност, променливо расположение, низок праг на толеранција, фрустрација итн., што во комбинација со моторните и говорните пречки ги предизвикуваат пречките при учење, посебно при совладување на материјалот и адаптирањето во училиштето.

Ќе ги изложиме мислењата на повеќемина автори што се однесуваат на психичките и физичките карактеристики на личноста на лицето со интелектуална попреченост во целина.

- **Сетилата** кај лицата со интелектуална попреченост имаат зголемен праг на осетливост, недостасува диференцираност и бавно се приспособуваат при промена на активноста.
- **Претставите** се оскудни и фрагментирани; постои отсуство на суштинските својства на перципираните предмети поради што различните предмети ги гледаат и ги доживуваат како идентични; тешко ги формираат претставите врз основа на усно опишување на предметот; оскудните претстави создаваат големи тешкотии во актуализацијата на наученото.

- **Емоциите** се издиференцирани на значително пониско ниво од нивната возраст. Тешко ги одложуваат задоволувањата, лесно преминуваат во спротивни расположенија и делуваат „детинесто“ и „недоделкано“. Емоциите имаат зголемен праг на чувствителност и недоволна диференцираност спрема промените на дразбите.
- Посебна закономерност на емотивниот живот гледаме кога говориме за **мотивацијата** и успешноста кај децата единствено ако постои поттикнување што предизвикува доверба кај нив и радост како награда за успехот. Казните и другите облици на фрустрација не се јавуваат како поттик на мотивацијата за учење што зборува за сосем ниска толеранција на фрустрацијата кај овие деца. Тоа значи дека самата дефектолошка постапка мора битно да се разликува од класичната педагошка постапка во воспитно-образовната работа.
- **Помнењето** е емотивно, селективно, што одговара на начинот на односот кон реалноста. Тоа секогаш е насочено само кон делови од реалноста. Детето запомнува мошне бавно, со повеќе повторувања, брзо се заборава усвоеното, а тоа што ќе се запомни се презентира тешко и неточно. Полесно се паметат силните емотивни доживувања и возбудувања што побудуваат непосреден интерес. Овие деца не се способни од конкретните искуства сами да донесат заклучок на ниво на сознание и со тоа сознание да се користат во определени слични ситуации.
- Присутна е и замореност на **вниманието**, така што детето не може долго да се сосредочи на вршењето на волевите насочени активности, особено во областа на ангажирањето на интелигенцијата и мислењето. Кај децата со ментална ретардација е забележана недостатна развиеност на механизмот на волебото внимание, додека базичните облици на вниманието се зачувани. Недостатната развиеност на структурите и на функциите на вниманието ги спречуваат стекнувањето на знаењето и успешноста во учењето на децата со ментална ретардација.
- **Мислењето** е сведено на конкретност и површност. Мисловните операции се површни, наместо анализа тие гледаат само интензивни, фасцинантни одлики на нештата, без согледување на нивната суштина, им недостасува систем при

набројувањето на виденото, како и доведување во врска со целостта на предметот што го посматрале.

- **Просторно-временските рамки** се разградени и доживеани само парцијално, па детето кон нив така и се однесува. Тие главно се сведени на она што им е пристапно на непосредните способности на перцепирањето во определен момент и во сегашноста како димензии на времето. Ориентацијата е отежната во времето и просторот, особено кога се работи за усвојување на знаења од определени училишни предмети (на пример: историја и географија).
- **Говорот** често е недостатокно развиен. Со истражувањето на говорот кај децата со лесна ментална ретардација заклучено е дека најчесто основниот глас, модулацијата, ритмот и темпото на говорот се под очекуваното ниво, како во однос на календарската возраст, така и во однос на менталната возраст на децата од масовната популација. Говорот на децата е едноставен, одговара на нивото на конкретните операции, и тоа повеќето во рамките на првите стадиуми на организирањето на тие оперативни способности.

### ***1.1.2. Образовни карактеристики на лицата со интелектуална попреченост***

Воспитанието и образованието на овие деца и младинци создава најмногу проблеми затоа што од етиолошки аспект тие претставуваат мошне хетерогена категорија. Децата со интелектуална попреченост имаат значително намалени способности за совладување на животните потреби и барања, споредено со децата без попреченост, кои се на иста хронолошка возраст со нив. Овие деца учат многу побавно и мора да се подучуваат на работи кои останатите деца ги совладуваат многу порано. Доколку со навремена и соодветна поддршка од родителите и потесната и пошироката средина се стимулираат и охрабруваат, односно не се одбегнуваат и отфрлаат, овие лица стануваат посамостојни и покомуникативни и може да дојде до подобрување на нивната состојба. Кај некои деца интелектуалната попреченост може да се забележи уште од самото раѓање, кај други таа се открива во раното детство, додека кај некои се забележува

со поаѓање на училиште, кога детето ќе се соочи со проблеми во совладувањето на наставното градиво.

Сите деца со интелектуална попреченост не можат подеднакво да учат. Има деца кои можат повеќе да научат за пократко време и со помала помош и подршка, но има деца кои многу потешко учат и најосновни работи, за што им е потребно многу повеќе време и помош, дури понекогаш имаат потреба од постојана помош и подршка. Децата со полесна интелектуална попреченост можат да одат на училиште и да научат да читаат и пишуваат, но за тоа им е потребно повеќе време и повеќе труд и помош од страна на наставниците и родителите. Вклучувањето на овие деца во училиштата дава поголеми и подобри услови и можности за непречен развој и подобрување на состојбата.

Кога се работи за **карактерните црти** и за особините на децата со интелектуална попреченост присутни се интересни забележувања:

- Кога станува збор за **волјата** некои од авторите сметаат дека таа е недостатно развиена и дека тоа е резултат на несозреана психичка структура на личноста – волјата слабее со намерата за извршување на волево дејство. Меѓутоа, според нашето мислење, учениците со лесна ментална ретардација, на пример, покажуваат волеви активности кога се работи за активност што го побудува нивниот интерес.
- **Интересите** на ученикот се ограничени и непостојани. Интересот го побудува она што е необично, несусштинско, силно, фрапирачко, она што ги задоволува нивните потреби. Поголем интерес учениците покажуваат кон физичката работа и кон онаа што не сака психичко напрегање и напор.
- **Чувствата и однесувањето** кај учениците се неиздеференцирани, често неадекватни во однос на интензитетот на дразбите. Децата често реагираат остро, непристојно на забелешките и создаваат конфликти. Кај еуфоричното однесување реакциите се повишени, децата се весели без видлива причина и понекогаш се смеат кога им се заканува опасност. Карактеристика во однесувањето кај овие лица е апатијата во која неретко запаѓаат.

- При набљудувањето на **темпераментот**, кај децата се забележува манифестација на сите видови темперамент во зависност од постојните средински влијанија и стимулации од определени средински фактори; децата понекогаш се претерано инертни, мрзоволни, слабо подвижни или, пак, претерано радосни, без воздржувања, бесцелни и слично.
- **Особините или цртите на карактерот** се формираат тешко, на пониско ниво, темпото на развојот на одделни црти на карактерот е различно. Дури и кога се однесува на правилното воспитание, формираат дисциплинираност, совесност и активност на пониска основа. Поради специфичноста во карактеристиките на лицата со ментална ретардација не е редок случајот тие да станат предмет на негативното влијание на средината (криминал, дрога, проституција и слично) што може да има тешки последици врз нивната иднина.

Говорот, како значаен елемент и компонента во учењето кај децата со интелектуална попреченост може да биде брз и тешко разбирлив, со неправилно изговарање на гласови, пелтечење, растегливост, испрекинатост, додавање непотребни зборови, неможност да се изгради фраза, да се постави прашање или да се изгради посложена реченица. Дијалогскиот говор е доста слаб, со неможност да се разбере значењето на зборовите, поради што е отежната вербалната комуникација што има силно влијание на образовната инклузија на овие деца (*Ајдински Љ, 2000*).

### ***1.1.3. Едукативни можности на учениците со интелектуална попреченост***

Во текот на првите години од животот, грижата за себе, играта и некои академски вештини, претставуваат важен дел од развојот на децата. Тие обично можат да научат да се грижат за себе во домашна средина, пред поаѓање на училиште. Но, кај децата со интелектуална попреченост се јавува задоцнување при учењето на овие вештини, со тоа се јавува потреба од поддршка, како дома така и на училиште. Развојот може да се смета за процес во кој децата растат и се менуваат преку нивните искуства и интеракцијата со светот околу нив. Иако, развојот обично се случува со уреден редослед, сепак секое дете е уникатно. Тие стекнуваат знаења со свое темпо и тоа е важно за родителите/старателите да



бидат свесни за интелектуалниот, социјалниот, емоционалниот, комуникацискиот, сензорниот и физичкиот развој на нивното дете. Свесноста за способностите на детето може да им помогне на родителите/старателите да препознаат кои задачи може реално да се очекува од детето да ги изврши и кои задачи ќе му овозможат на детето да доживее успех. Интелектуалната попреченост се манифестира со проблеми при учењето на секојдневните животни вештини. Додека другите деца можат да учат со гледање на нивните родители/старатели, децата со интелектуална попреченост имаат поголема потреба од конкретна помош и повеќе можности за практикување, учење и развој на вештини. Поголема е веројатноста дека децата со интелектуална попреченост, имаат потреба од дополнителна поддршка при извршувањето на секојдневните активности. Поддршката потребна на овие деца варира во зависност од природата на самата задача, нивото на попреченост на детето и нивната животна средина. Додека на едни деца не им е потребна помош при извршувањето на одредена задача, други можеби би имале потреба од мала помош, додека трети постојано имаат потреба од поддршка за одредени активности.

Учениците со интелектуална попреченост континуирано заостануваат зад вршниците во текот на усвојувањето нови знаења, за време на училишната година. Најверојатно ќе доцнат при учењето за читање и усвојувањето на основните математички познавања (*Taylor, Richards, & Brady, 2005*). Ова доцнење комбинирано со намалените комуникациски способности, резултира со доцнење на сите академски области кои имаат потреба од користење на овие вештини (пр. пишување, правопис, научни дисциплини итн.). Учениците со интелектуална попреченост ќе продолжат да заостануваат зад своите вршници во однос на академските постигнувања во текот на нивните училишни години. Сепак, многу ученици со интелектуална попреченост усвојуваат основна писменост и функционални математички познавања. На пример, многу ученици можат да стекнат знаења за основно сметање и функционални аритметички знаења поврзани со употреба на пари, мерење на времето и мерни единици. Сепак, повеќето од овие ученици ќе продолжат да имаат тешкотии со повеќе понапредни знаења, како што се математички расудувања и примена на концепти за решавање на проблеми (*Beirne-Smith et al, 2006*). Вредно е да се спомене дека одложениот развој на јазичните способности, како карактеристика за учениците со интелектуална попреченост, исто така, има негативно влијание врз

успешноста по сите предмети. Академската област во која одложувањата на јазичните способности имаат најштетен ефект е читањето (*Torgesen, 2000*). Додека учениците со интелектуална попреченост кои потешко читаат го имаат истиот дефицит во фонолошкиот јазик сличен на другите ученици со посебни потреби (*Fletcher et al, 2004*), учениците со интелектуална попреченост, исто така, покажуваат значително доцнење во оралното јазично изразување, генерално. Така, дури и доколку учениците со интелектуална попреченост ја развијат способноста за читање поединечни зборови и создадат стратегии за читање со разбирање, тие сепак ќе имаат потешкотии при разбирањето на она што го читаат, токму поради слабите вербални и вокабуларни способности. Затоа, наставниците треба да им обезбедат повеќе инструкции на овие ученици за време на наставата, со цел да ги откријат нивните фонолошки слабости, како и да им понудат поширок спектар на јазични вештини (на пр. вокабуларен развој) (*Torgesen, 2000*).

Учениците со интелектуална попреченост се карактеризираат со општи одложувања во когнитивниот развој кои влијаат при стекнувањето нови знаења. Овие ученици можат да научат многу информации кои се дел од општата образовна програма, но тие учат побавно од “типичните“ ученици. Дефицитот во повеќе области од специфичните когнитивни вештини, исто така придонесуваат кон ова доцнење. Три од најважните когнитивни вештини кои се дефицитарни кај учениците со интелектуална попреченост се: внимание, меморија и генерализација.

Учениците со интелектуална попреченост имаат тешкотии со различни типови на **внимание**, вклучувајќи насочување на вниманието, селективно внимание, како и одржување на вниманието (*Wenar & Kerig, 2006*). Насочувањето на вниманието бара од ученикот да погледне во насока на дадената задача (на пр. додека наставникот покажува како да се реши еден математички проблем на таблата). Селективното внимание бара од ученикот да се насочи кон релевантните аспекти на задачата со исклучување на помалку важните компоненти на истата (пр. насочување кон еден вид математички проблем и извршување на потребната математичка операција). Одржувањето на вниманието, пак, бара од ученикот да го продолжи извршувањето на една задача за одреден временски период. Учениците со интелектуална попреченост, имаат потешкотии при помнењето на информации (т.е. краткотрајна **меморија**). На пример, овие ученици можат да имаат потешкотии при помнењето на математичките факти или правописните правила; или

доколку ги запомнат овие информации еден ден, следниот можат лесно да ги заборават. До некој степен, проблемите со меморијата се јавуваат поради проблемите во вниманието. Тоа значи дека учениците ќе имаат тешкотии при запомнувањето на одредени информации доколку не можат да се насочат кон нив, доколку не можат да ги изберат информациите кои треба да се запомнат и доколку не можат да го задржат своето внимание на важните информации за одреден временски период. Сепак, за разлика од проблемите со вниманието, учениците со интелектуална попреченост имаат потешкотии при употреба на стратегии кои им помагаат за користење на краткотрајната меморија. На пример, кога ученикот ќе се обиде да се потсети на некоја информација, многу се користи стратегијата на повторување (т.е. повторување на информациите одново и одново) со цел да се овозможи учење на истата (*Kirk et al, 2006*). Приодот на наставниците за решавање на проблемите во дефицитите на краткотрајната меморија вклучуваат: фокусирање на значајните содржини за време на наставата и насочување на учениците кон стратегиите кои можат да се користат за да се олесни помнењето на информации (на пр. повторување, групирање на информации, употреба на ретроспективни уреди итн.) (*Smith et al, 2004*). Последната област во која многу ученици со интелектуална попреченост имаат тешкотии се однесува на **генерализација** на информации од друг материјал (*Wenar & Kerig, 2006*). На пример, ученикот може да ги научи операциите на собирање и одземање, но потоа може да се појават потешкотии при генерализирање и поделба на истите. Слично на тоа, ученикот може да научи нов збор при читање на текст од еден предмет, но може да покаже потешкотии при читање на истиот збор по друг предмет. Учениците со интелектуална попреченост, исто така, имаат потешкотии при генерализирање на материјалот кој го научиле од еден амбиент кон друг (на пр. од училиште кон домашни услови). Наставните стратегии кои можат да се употребат за решавање на проблемите со генерализација вклучуваат употреба на наставни материјали во релевантен контекст, насочување на учениците кон генерализација на информации од различни текстови, потсетување на учениците за примена на информациите кои ги научиле во еден амбиент, да ги применат во друг и учење на информации во мултипли услови (*Smith et al, 2004*).

Многу од когнитивните својства на учениците со интелектуална попреченост можат да придонесат кон тешкотии во социјалната интеракција. На пример, ниското ниво на когнитивниот развој и доцнењето на развојот на говорот може да придонесат ученикот да

има проблеми со разбирањето на содржината на вербалната интеракција како и разбирањето на очекувањата (на пр. кога да слуша, кога и како да одговори) во текот на истата. Слично на тоа, тешкотиите во вниманието и меморијата ги попречуваат социјалните интеракции, така учениците со интелектуална попреченост имаат тешкотии при насочување кон важните аспекти од социјалните интеракции, одржување на вниманието со текот на времето и задржување на важните аспекти во нивната краткотрајна меморија. Социјалните потешкотии кои се резултат на општиот когнитивен дефицит, ја вклучуваат неможноста за успешна комуникација при разговорите, недостаток на припадност при училишните активности, низок социјален статус и негативна слика за себе.

## **1.2. Лица со умерена интелектуална попреченост**

За лицата со умерена интелектуална попреченост вообичаена е нескладност на профилот на способности, при што извесни поединци достигнуваат повисоко ниво на визио-спацијални вештини отколку на задачи кои зависат од говорот, додека другите се нагласено неспретни но уживаат при социјални интеракции и едноставна конверзација. Нивото на развојот на говорот е различен: некои можат да учествуваат во едноставни разговори, додека останатите можат да ги искажат своите основни потреби. Некои никогаш не можат да научат да го употребуваат говорот, иако можат да разберат едноставен налог и можат да научат да употребуваат гестови за делимично да ги компензираат говорните проблеми.

Напредувањето во училиштето е ограничено, но извесен број ги совладува основните способности потребни за читање, пишување и сметање.

Образовните програми можат да им обезбедат погодности за развој на нивните ограничени способности: таквите програми се индивидуално прилагодени на лицата кои учат споро со намалено ниво на постигнувања. Како возрасни, лицата со умерена интелектуална попреченост, се способни за изведување едноставни практични задачи,

само доколку задачите се грижливо структурирани и во услови на обезбеден стручен надзор.

Лицата со умерена интелектуална попреченост чинат 10% од популацијата на лица со интелектуална попреченост. Органската етиологија може да се констатира кај најголемиот број од нив. Кај нив често се присутни невролошки и телесни симптоми: парези и парализи, необичен изглед на лицето и главата, епилепсија и разни невролошки оштетувања. Аутизам и други первазивни развојни растројства се присутни кај извесен број. Понекогаш може да се идентификуваат и други психијатриски состојби, но ограничениот говор го отежнува поставувањето на дијагнозата, затоа се значајни информациите кои се добиваат од другите лица.

Кај лицата со умерена интелектуална попреченост уште од најрана возраст, но не ретко се присутни и телесни оштетувања, ортопедски инвалидитет, церебрална парализа, епилепсија и оштетување на моторните способности. Во однос на психомоториката кај овие лица воочлива е тесната поврзаност и недостатна издиференцираност на емотивниот живот од областа на мускулатурата и мускулните активности.

Психомоторниот развој кај лицата со умерена интелектуална попреченост е следен со лошо организирана моторика, недограден тонус и латерализираност, дискоординираност на движењата, неиздиференцирана фина моторика, потешкотии при изведувањето на фините моторни движења, одржување на рамнотежа и визиомоторна контрола.

Резултатите од конкретни истражувања покажуваат дека лицата со умерена интелектуална попреченост на хронолошка возраст од 9 до 12 години, покажуваат телесна вештост и координација на движењата кои содејствуваат на способностите на деца со просечен IQ на возраст од три до четири години (*Соколовски, 2007*).

Покрај значително намалените интелектуални способности кај повеќето лица со умерена интелектуална попреченост, секундарно се јавуваат и сензорни оштетувања. Така на пр: аудитивното оштетување е три до четири пати почесто застапено кај лицата со умерена интелектуална попреченост во однос на лицата од нормалната популација.

Лицата со умерена интелектуална попреченост тешко го задржуваат вниманието, помнењето им е краткотрајно, селективно и емоционално обоено, а мислењето и логичкото расудување неразвиени.

Според психолошките сознанија лицата со умерена интелектуална попреченост во првите години од животот покажуваат намален интерес и мотивација за запознавање на непосредната околина, најчесто се мирни, инертни или хиперактивни. Својата немоќ да воспостават комуникација со околината, краткотрајно и нарушено внимание, овие лица ја изразуваат преку чест, беспричински страв или гнев, од се што е непознато и наметнато. Кај овие лица често се присутни нагласени варијации на расположението, емоциите, авто или хетероагресија.

Генерално, може да се каже дека однесувањето на лицата со умерена интелектуална попреченост го карактеризираат: емоционално инфантилни реакции, пречувствителност на надворешни дразби, висок степен на дистрактибилност, намалена способност за генерализација и трансфер на социјални искуства.

### **1.3. Распространетост (преваленција) на интелектуалната попреченост**

Со воведувањето на основното образование, се јавила потреба за распоредување на лицата кои не можат да се хомогенизираат во тој процес со децата од масовната популација. Фактот дека популацијата со интелектуална попреченост не можат да се сведат на поединечни случаи укажува дека се работи за поширок општествен проблем.

Собирањето податоци за вкупниот број на лицата со ментална ретардација, како што истакнува *С. Јакулик (1993)*, во одредена популација не е лесна работа, затоа што човековата интелигенција не е во целост дистрибуирана според законите на Гаусовата крива, така што единствен начин за добивање на нумерички податоци за бројот на лицата со ментална ретардација е организирање на епидемиолошко истражување.

Преваленцијата на лицата со ментална ретардација зависи и од дефинициите кои се користат воопшто.

Современите сфаќања за распространетоста на менталната ретардација, според **З. Добрев (1995)**, бараат нов приод, согласно со негативните промени што се случуваат во светот во последните години. Негативното влијание на разните нуклеарни катастрофи доведоа до значителна измена во биолошката и генетската структура на човекот. Понатаму се поголемиот број на отрови, труења, загаденост, доведуваат до тоа бројот на лицата со ментална ретардација се повеќе да се зголемува. Лошите социјално-економски услови на живот, особено во неразвиените земји и во загрозените подрачја исто така придонесуваат бројот на овие лица рапидно да расте. Да не ги споменуваме и се почестите инфективни агенси, особено вирусните заболувања кои во последно време се јавуваат почесто и со поголем интензитет.

Генералната определба на Светската здравствена организација (WHO) за распространетоста се должи на податоците од повеќето земји во светот. Објавено е дека околу 1-3% од вкупното население е со ментална ретардација.

Податоците кои ги изнесуваат **B. Geaheart, M. Weishahn, C. Geaheart (1988)** зборуваат дека во истражувањето што е спроведено од страна на владината агенција на САД во 1985 година, пронајдени се 2,0 – 3,0% лица со ментална ретардација во вкупната популација, додека во рамките на училишната популација тој процент изнесува 1,5%.

Врз основа на статистиката и постојните дефиниции, според мислењето на **M. Batshaw u B. Shapiro (1997)** 2,5% од популацијата би требало да имаат ментална ретардација а, од друга страна, 2,5% натпросечна интелигенција (бимодална дистрибуција на интелигенцијата).

Во поранешните Југословенски републики, распространетоста на менталната ретардација, исто така, варира. Така на пример, **M. Beck-Dvorzak u B. Poljak (1959)** наведуваат дека 2,88% од целата популација во Хрватска се лица со ментална ретардација. Во Србија, **Б. Радојичиќ (1973)** зема 1,0% како најреална инциденција на менталната ретардација. Во Република Македонија не се вршени поконкретни истражувања на тој план, па така **Љ. Ајдински (1982)**, прифаќајќи ги сите критериуми, истакнува дека 0,8% од општата популација и 2-3% од популацијата на училишни деца се со ментална ретардација. Може слободно да кажеме дека денес се очекуваат над 1,0% лица со ментална ретардација од вкупната популација во Република Македонија. Се надеваме дека

во блиска иднина ќе се изврши евалуација на состојбата и ќе се утврди приближно процентуалната застапеност на лицата со ментална ретардација.

За застапеноста на менталната ретардација според полот, врз основа на резултатите на различни студии, се смета дека менталната ретардација е почеста кај машкиот пол и тоа во сразмер 2:1, во однос на лицата од женски пол. Тоа се објаснува со фактот дека машкиот фетус и машките новороденчиња се почувствителни на некои видови трауми, тие често се раѓаат како прематуруси, а и почесто страдаат од разни видови мозочни заболувања. Меѓутоа, како што наведува овој автор, овие биолошки чинители веројатно се само делумна причина за разликата во преваленцијата помеѓу половите.

Според податоците од *Проф.д-р Музафер Метинташ (Muzaffer Metintaş)*, во Турција има 331.243 лица со интелектуална попреченост, од кои 214.205 (или 65%) се постари од 29 год и 59.679 се под 9 годишна возраст.

Државниот завод за статистика на Р.Турција, за 2002 год истакнува дека 0,48% од вкупната популација, се лица со интелектуална попреченост.

Преваленцијата означува вкупен број на болни во популацијата изложена на ризик од заболувања во одредена единица време.

Пресметувањето на преваленцијата се врши врз основа на следната формула:

$$\frac{\text{вкупен број на ментално ретардирани во периодот на испитувањето}}{\text{прос. број на жигели изложени на ризик од забол. во периодот на испитувањето}} 10^n$$

Вака поставената формула ја дава пропорцијата на преваленцијата, а со примена на факторот  $10^n$  се добива стапката на преваленцијата.

Во епидемиолошките истражувања попреченоста во интелектуалниот развој најчесто како единица време се користи периодот од една година. Преваленцијата ја изразува состојбата на болеста и е важна за планирање на потребите за ангажирање на здравствената служба.

Преваленцијата може да биде специфицирана според полот, возраста, степенот на попреченост, општината, местото на живеење (урбана, рурална средина).

Во текот на изминатите 50 год преваленцијата и инциденцијата на менталната ретардација се погодени од промените во дефинирањето на менталната ретардација,



подобрувањата во медицинската грижа и технологија, општествените ставови во однос на прифаќање и третман на лица со ментална ретардација и проширување на образовните услуги на децата со посебни потреби од раѓање до 21 год. Теоретскиот пристап за одредување на преваленцијата на менталната ретардација користи нормална крива со цел да се процени бројот на поединци чии IQ паѓа по утврдени критериуми. На пример 2,3% од населението во САД имаат коефициент на интелигенција под 70, и 5,5% имаат IQ под 75.

Врз основа на емпириски истражувања, **Baroff** сугерира дека само 0,9% од населението може да се претпостави дека имаат ментална ретардација, но процентот на случаи кој може да се препише на позната причина е само 30% до 50%.

Според **Mc Laren u Bryson** преваленцијата на менталната ретардација е 1,25% од вкупното население (**Armatas, 2009**). Според нив преваленцијата на менталната ретардација се зголемува со возраста т.е. до 20 год возраст.

Според **Baird u Sadovnick** преваленцијата на МР во Канада на возраст од 15-29 години е следна: ЛМР со 1,7%, УМР со 1,1%, ТМР 0,6%, ДМР со 0,5%<sup>12</sup>.

Според една студија направена од **Van R. Silka u Mark J. Hauser** од вкупниот број на ментално ретардирани лица, ЛМР е застапена со 85%, УМР со 10%, ТМР со 3,5% и ДМР со 1,5%<sup>13</sup>.

Едно истражување кое било спроведено во Aberdeen, Шкотска, покажало дека застапеноста на ТМР била 1/300, а застапеноста на ЛМР била 1/77. Тие што биле со ТМР повеќе биле лица од машки пол во однос на женски пол и тоа 1,2:1, а кај оние деца со ЛМР соодносот машки-женски бил 2,2:1<sup>14</sup>.

---

<sup>12</sup> Etiological Survey on intellectual disability in the Northern Finland Birth Cohort 1986  
<http://aaid.allenpress.com>

<sup>13</sup> Psychiatric Assessment of the Person with Mental retardation  
<http://www.psychiatry.com/mr/assessment.html>

<sup>14</sup> Menatal retardation  
<http://www.emedicine.com/neuro/topic 605>

Според *Sonnander, Emanuelsson u Kebbon* преваленцијата на ЛМР во Шведска на возраст од 12-13 години партиципира со 14,5/1000 случаи<sup>15</sup>.

*Benasi u Guorino* укажуваат дека преваленцијата на ТМР во Италија на возраст од 6-13 години е застапена со 3,4/1000 случаи, додека *Mallon u Mac Kay* преваленцијата на ТМР во Северна Ирска кај сите возрасти велат дека е застапена помеѓу 2,76 и 3,85 на 1000 случаи.

Според *Mc Queen* преваленцијата на МР во Канада на возраст од 7-10 години е следна: УМР со 2,12/1000 деца, ТМР 1,19/1000 лица, и ДМР со 0,34/1000 деца.

*Stromme u Valvatne* укажуваат дека преваленцијата на МР во Норвешка на возраст од 8-13 години е следна: ЛМР со 3,5/1000, УМР со 1,5/1000, ТМР со 0,4/1000 и ДМР со 0,8/1000 случаи. Вкупната застапеност на МР е 6,2/1000 случаи. Според *Mc Donald u Mac Kay* преваленцијата на МР кај сите возрасти е следна: УМР со 2,05-2,99/1000 случаи, ТМР со 1,42-2,19/1000 случаи и ДМР со 0,40-0,82/1000 случаи.

Во Шведска, според *Fernell* преваленцијата на МР на возраст од 3-16 години е застапена со 3,7/1000 кај европската популација а со 5,9/1000 случаи кај воневропската популација.

Според *Leonard, Petterson, Bower u Sanders* преваленцијата на МР во Австралија на возраст од 6-15 години е следна: ЛМР и УМР со 10,6/1000 случаи, а кај ТМР и ДМР со 1,4/1000 случаи.

Кај лицата со МР со непозната етиологија во Кореа, соодносот на машки-женски лица е 3:1, што укажува на поголема осетливост на ЦНС кај лицата од машки пол.

МР е позастапена кај машкиот пол во однос на женскиот пол и тоа: ЛМР (19,0 и 15,5 на 1000 жители), УМР и ТМР (4,0 и 2,9 на 1000 жители) и ДМР (1,1 и 1,0 на 1000 жители)<sup>16</sup>.

---

<sup>15</sup> Etiological Survey on intellectual disability in the Northern Finland Birth Cohort 1986  
<http://aaid.allenpress.com>

<sup>16</sup> Public health approach to the study of mental retardation  
<http://aaid.allenpress.com>

Во истражувањето што е спроведено од страна на Владина агенција во САД 1985 год, пронајдени се 2-3% на интелектуално попречени лица во вкупната популација, додека во рамките на училишната популација тој процент изнесува 1,5%.

Преваленцијата означува вкупен број на ментално ретардирани во популацијата изложена на ризик во одредена единица време.

Менталната ретардација се јавува два пати почесто кај мажите од жените со интермитентна подршка. Кај лицата што имаат потреба од екстензивна подршка тој однос изнесува 1,5:1. Се смета дека ова се должи на X- врзаните заболувања, како што се фрагилниот X синдром.

Во Република Македонија, како и во поголем дел од државите во Источна Европа, нема тоќни податоци за бројот и структурата на лицата со интелектуална и друга попреченост.

Сепак, согласно фактичката состојба со бројот на ученици во основното и средното образование, *Државниот завод за статистика на Република Македонија*, ни ги презентира следните податоци за изминатите 5 години.

**Табела 1. Број на училишта, паралелки, ученици и наставници во редовното основно образование за периодот 2010/2011 до 2014/2015 учебна година**

Учебна година	Број на училишта	Број на паралелки	Број на ученици	Број на наставници
2010/2011	990	10.567	201.913	16.946
2011/2012	986	10.685	197.859	17.233
2012/2013	990	10.657	194.055	17.424
2013/2014	990	10.664	190.541	17.624
2014/2015	989	10.689	188.361	17.664

**Табела 2. Број на училишта, паралелки, ученици и наставници во специјалното (посебното) основно образование за периодот 2010/2011 до 2014/2015 учебна година**

Учебна година	Број на училишта	Број на паралелки	Број на ученици	Број на наставници
2010/2011	44	172	1.039	241
2011/2012	44	175	992	262
2012/2013	45	170	908	266
2013/2014	45	174	809	284
2014/2015	44	184	834	317

Наведениот број на училишта не ја отсликува вистинската состојба на специјални или посебни училишта.

Во Република Македонија има само 4 (четири) специјални (посебни) основни училишта за ученици со интелектуална попреченост. Останатите четириесетина прикажани училишта всушност се редовни основни училиште со регистрирани специјални (посебни) паралелки.

За нас е интересен и податокот за бројот на ученици во една паралелка, а тој изнесува 6 (шест) ученици.

**Табела 3. Број на училишта, паралелки, ученици и наставници во редовното средно образование за периодот 2010/2011 до 2014/2015 учебна година**

Учебна година	Број на училишта	Број на паралелки	Број на ученици	Број на наставници
2010/2011	114	3.441	92.848	7.197
2011/2012	143	3.465	91.167	7.29
2012/2013	113	3.467	88.582	7.442
2013/2014	115	3.457	84.27	7.421
2014/2015	118	3/494	81.788	7.435

**Табела 4. Број на училишта, паралелки, ученици и наставници во специјалното (посебното) средно образование за периодот 2010/2011 до 2014/2015 учебна година**

Учебна година	Број на училишта	Број на паралелки	Број на ученици	Број на наставници
2010/2011	4	52	309	76
2011/2012	4	56	284	81
2012/2013	4	57	289	86
2013/2014	4	58	279	87
2014/2015	4	59	260	57

Табелата за бројот на училишта, паралелки, ученици и наставници во специјалните (посебните) средни училишта укажува на константен број или незначително зголемување на бројот на ученици во последните пет години. Исто така, податоците укажуваат дека бројот на ученици во една паралелка изнесува, просечно 5 (пет).

*Трневска С. (2016)* од Бирото за развој на образованието ја истражуваше застапеноста на деца со посебни образовни потреби и деца со аутизам на ниво на 5 општини од град Скопје.

**Табела 5. Застапеноста на деца со посебни образовни потреби и деца со аутизам во општини во град Скопје**

Општина	Ученици со ПОП	Ученици со аутизам
Кисела Вода	143	9 6,3%
Аеродром	96	18 18,8%
Карпош	88	11 12,5%
Ѓорѓе Петров	53	10 18,9%
Гази Баба	102	4 3,9%
ВКУПНО	482	52 10,8%

## 2. Образование на лицата со интелектуална попреченост во Република Македонија

### 2.1 Историски Осврт

Организираната општествена грижа за лицата со интелектуална попреченост во Република Македонија, изразена преку заштита, образование и рехабилитација, започнува по Втората светска војна. Пред тоа, на територијата на денешна Република Македонија не постоело организирано образование и рехабилитација за овие деца. Постоеле само две одделенија за „деца со пречки во психичкиот развој“ со по 15 ученици при основните училишта „Ѓура Јакшиќ“ и „Св. Богородица“ во Скопје и едно одделение со 18 ученици во Куманово.

Првиот организиран воспитно-образовен тренинг на децата со интелектуална попреченост кај нас, датира од почетокот на учебната 1950/1951 год. Во „Заводот за дефектни деца“, кој изникнал од поранешниот „Дом за глувонеми деца“ лоциран во село Петровец крај Скопје, се наоѓале и одделни случаи на деца со интелектуална попреченост. Тие биле со различен степен, од лесна до умерена, попреченост. Сместувањето на децата било во нивните домови од каде што доаѓале да ја следат специјалната настава. Една година подоцна, во учебната 1952/53 год., истиот завод се преселува во Битола каде се

формира и првото одделение за деца со интелектуална попреченост. И во ова одделение, како и во претходната група, составот на децата бил со различен степен на оштетување.

Вториот чекор во диференцирањето на едукативниот процес започнува со формирање на специјални паралелки за деца со интелектуална попреченост при редовните основни училишта. Така во учебната 1953/54 год. била формирана првата специјална паралелка при редовното основно училиште „Коле Канински“- Битола. Подоцна се отвориле специјални паралелки за деца со лесна интелектуална попреченост и во училиштата „Гоце Делчев“ и „Трифун Пановски“, исто така, во Битола. Притисокот за отворање нови специјални паралелки растел се повеќе, особено во Скопје заради поголемиот број на категоризирани деца. Така во учебната 1956/57 год. се отвораат две специјални паралелки при ОУ „Браќа Рибар“, а подоцна во 1959/60 год. беа формирани, исто така, две специјални паралелки при О.У.„Јане Сандански“ и една специјална паралелка при ОУ „Стив Наумов“-Скопје. Во исто време се отворале специјални паралелки и во Прилеп и Велес.

Третата фаза започнува со почетните напори за создавање на целосен систем на заштита и рехабилитација на децата со интелектуална попреченост врз основа на студиски проучувања кај нас и во светот, направени од страна на *Љупчо Ајдински*, кој во временскиот период од 1957 до 1963 год. систематски го проучувал школството на децата со интелектуална попреченост во Југославија, Англија, Шведска, Холандија и врз основа на стекнатите искуства и услови во Републиката, изготвил и презентирал стручни материјали пред надлежните органи за развој на ова школство. Во оваа фаза, што започнува во шеесеттите години, биле направени првите практични зафати за целосно следење, поврзување и унапредување на процесот на заштита и рехабилитација на децата со интелектуална попреченост со основањето на првите „Специјални училишта за лесно ментално ретардирани деца“ и „Заводот за рехабилитација на умерено ментално ретардирани деца“. Во овој временски период, било формирано и првото специјално основно училиште во Македонија, „Марко Цепенко“, Прилеп во учебната 1966/67; потоа специјалното основно училиште „Макаренко“, Битола во учебната 1967/68; во Скопје СОУ „Иднина“ во учебната 1971/72 и СОУ „Д-р. Златан Сремац“ во учебната 1972/73 и во Велес СОУ „Маца Овчарова“ во учебната 1972/73 год.

Што се однесува до процесот на создавање едукативен систем за децата со умерена интелектуална попреченост, во 1960 година, Советот за социјална политика и комунални прашања на РМ, во својата програма за работа во 1961 година, предвидел подготовка на материјалот „Информација за тешко дебилните и лесно имбецилните, односно умерено ретардираните деца во РМ“. Во овој материјал биле преставени конкретни решенија во поглед на физиономија, организација, финансиски средства, капацитет и локација на Завод. Во овие почетоци при воспоставувањето на институционалниот третман, било предвидено во организацијата на Заводот да има оддел за превентивна заштита со лабораторија, и за дијагностика, градинка за предучилишни деца, основно училиште, логопедско одделение, оддел за работно оспособување со занаетчиско- услужни дејности, индустриска и земјоделска насока, стручно училиште, дом- интернат и економија. За овој Завод бил предвиден капацитет од 80 деца.

Во 1962 година, Извршниот совет на РМ донесува решение со кое се отстапува дел од Заводот за „тешко психички заостанати деца“- Демир Капија, при што како клон на тој Завод започнала да работи установата за „тешко дебилни и лесно имбецилни деца, односно умерено ретардирани деца“-Драчево. Така, во 1963 година се започнало со адаптација на просториите во Заводот во с. Драчево за да се наменат за рехабилитација на децата со умерена интелектуална попреченост. На 01.11.1963 година, биле примени првите триесетина деца со умерена интелектуална попреченост кои претходно биле дијагностицирани во Медицинско- педагошкото советување во Скопје и Заводот во Драчево почнал да функционира како клон на Заводот за тешко психички заостанати лица- Демир Капија.

Во декември 1965 година, била изготвена „Идејна и инвестициона програма со идеен проект за Заводот за рехабилитација на деца и младинци- Скопје“, подготвена од Проф.Д-р Љупчо Ајдински. Со оваа програма Извршниот совет на РМ на 27.01.1965 година, донело решение за основање посебен Завод за рехабилитација на деца и младинци. Градбата на Заводот започнала во 1966 година, на локација во месноста „Топанско Поле“, средствата за градба биле обезбедени од Републичкиот фонд за нестопански инвестиции, Републичката заедница за образование, Републичкиот фонд за социјални установи, Републичкиот завод за социјално осигурување и Собранието на град Скопје. Градбата траела се до 1970 година.

Овој Завод функционира и денес под називот- Завод за рехабилитација на деца и младинци- Скопје, во кој се згрижуваат, едуцираат и работно оспособуваат деца и младинци со умерена интелектуална попреченост.

Извесно е дека воспитанието и образованието на децата и младинците со посебни образовни потреби во Република Македонија не се потпира врз долга традиција. Во развојниот период од шеесетина години преземени се следните активности:

- нормативно е регулиран флексибилен систем на воспитание и образование;
- создадена е мрежа на установи што ги задоволува постојните потреби; – утврден е систем на финансирање;
- обезбеден е задолжителен тимски преглед од соодветни стручни комисии за секое дете пред упатување во соодветна институција;
- воспитно-образовниот процес се реализира според наставни планови и програми кои содржат специфичности, со што не се доведуваат во прашање општите образовни цели.

## **2.2. Основи на планирањето на воспитно-образовната дејност**

Образовните определби содржани во Уставот на Република Македонија, Законот за основно образование, анализите за развојот на основното образование и воспитание во Република Македонија и задолжителното образование во развиените земји во светот, се фундаменталните определби врз кои се градат основите за планирање на воспитно образовната дејност во основното училиште. При конципирањето на системот на основното образование и воспитание во Република Македонија земени се предвид сознанијата од Советот на Европа и други меѓународни организации кои се однесуваат на образовниот систем (*HEA, 2007*).

Клучните сегменти (*Ѓорѓевиќ, 1981*) за планирање на воспитно-образовната дејност на основното училиште поставени врз овие основи се:

- Подрачјата на планирањето на наставните програми,



- Наставниот план за задолжителните, изборните и факултативните предмети, нивниот редослед по одделенија и фондот на часовите,
- Целите и задачите на основното образование и воспитание,
- Основните функции на наставните предмети и на дополнителната, додатната настава и слободните ученички активности,
- Значајни насоки за промените во наставните процес.

Основите даваат можности еден дел од наставниот план да го утврдуваат училиштата според потребите и интересите на учениците, а особено со изборни и факултативни предмети во одделенската и предметната настава.

При планирањето на воспитно-образовната дејност, особено внимание се посветува на изработката на наставните програми, промените во системот на следење и оценување на постигањата на учениците, вреднување на работата на наставниот кадар, како и на стручното и педагошкото усовршување на наставниците и другите стручни работници во осн, со кои ќе се овозможи воспитание и образование (*Трневска С., 2016*).

Во организацијата на воспитно-образовната работа, како и при изборот и систематизирањето на содржините особено внимание се посветува на соработката со семејството, локалната самоуправа, хуманитарни, научни, спортски и други институции заинтересирани за работата на основното училиште.

Содржините за основното воспитание и образование, врс основа на научните критериуми, систематизирани се во подрачја за јазикот и литературата, математиката, природните науки, општествите науки, информатиката, техниката, физичкото, здравственото и уметничкото образование.

Значајна е потребата да се направи избор на содржини од науката, културата, уметноста и преку истражувачките активности во наставата и учењето да се поттикнува целосен развој на личноста на ученикот.

Во училиштето е неопходно да се организираат и дополнителни форми на образовна работа, со кои ќе се надополнат потребните знаења на учениците и ќе се прекине негативното влијание од социјалната средина врз развојот и постигањата на учениците. Притоа е потребно добро осмислување на содржините и методите во наставата

од страна на наставниот кадар со градење на систем за финансирање на основното образование што ќе обезбеди поддршка и мотивацијана наставниците за одржување на секаков вид настава.

### **2.3. Основно образование и воспитание на учениците со интелектуална попреченост**

**Основното образование** претставува прва фаза на задолжително образование, започнува со запишување на детето во прво одделение во основно училиште, задолжително е за сите деца од 6-та до 15-та година од животот. Целта на основното образование е насочена кон континуиран развој на ученикот во интелектуален, телесен, морален и социјален план согласно со неговите можности, способности и интереси.

Под образование се подразбира *„процес на стекнување знаења и навики, развивање на психолошките способности и формирање на научен поглед на светот....Најсистематски облик на образование претставува наставата во која треба постепено да се развива смислата и способноста на секој поединец за самообразование“*

Обично, основното образование е предвидено да се изведува во училиштата, каде што детето останува со постојано унапредување на наставата се додека него заврши и не продолжи кон средното училиште. Децата се поделени во паралелки со еден наставник кој е примарно одговорен за нивното образование и помош за таа година. Работата на наставниците е дополнета со стручни соработници од одредени области, најчесто музичко или физичко образование. Забележлива карактеристика на основниот образовен систем претставува континуитетот во работата со еден учител како можност да се изградат блиски односи во одделението.

Во Уставот на Република Македонија, во член 44, стои дека:

„Секој има право на образование. Образованието е достапно на секого под еднакви услови. Основното образование е задолжително и бесплатно”.

Воспитно-образовната дејност на децата со пречки во развојот претставува интегрален дел на единствениот воспитно-образовен систем во Република Македонија. Член 16 од Законот за именување и дополнување на Законот за заштита на децата укажува дека: „Јавната детска градинка организира згрижување и воспитание и на деца со пречки во интелектуалниот развој или физичкиот развој, сообразно со видот и степенот на попреченоста....”

Мисијата на предучилишното воспитание и образование во Република Македонија е еднаков приод и максимална опфатеност на децата од предучилишна возраст со најразлични форми и програми, дизајнирани според современите трендови на најновите научни сознанија од областа на детскиот развој.

Според, член 2 од Законот за Основно образование на Р.Македонија- *„Секое дете има право на основно образование. Се забранува дискриминација по основа на пол, раса, боја на кожата, национална, социјална, политичка, верска, имотна и општествена припадност во остварување на правата од основното воспитание и образование, утврдени со овој закон“.*

Посебно образование е форма на образование наменета за ученици со посебни потреби, како што се учениците со интелектуална попреченост, или потешкотии во учењето.

Во светот се посилни движењата кои бараат поцелосно остварување на човечките и на граѓанските права на децата со пречки во развојот, со цел остварување на правото на интеграција и барањето на нови патишта за нивно воспитување, образование и рехабилитација, каде што се укажува на три значајни карактеристики:

1. Барање децата со пречки во развојот да се вклучуваат, кога ќе биде тоа можно, во редовните училишта– барање за воспитно- образовна интеграција;
2. Барање децата со пречки во развојот, колку што е можно повеќе, да се вклучуваат во нормалните текови на општествениот живот-барање за широка професионална и социјална интеграција;

3. Барање инвалидските организации во далеку поголема мерка отколку досега и самите да влијаат врз стручните размислувања и акции на стручњаци кои со оваа проблематика се занимаваат професионално.

Во Република Македонија воспитанието и образованието на децата со посебни образовни потреби претставува интегрален дел на единствениот образовен систем и се планира врз идентични или многу слични определби и генерални принципи.

Посебното образование обезбедува дополнителни услуги, поддршка, програми, специјализирани средини со цел да се осигури дека сите посебни образовни потреби на учениците се предвидени. Со посебното образование е предвидено да се квалификуваат учениците без трошоци за родителите. Постојат многу ученици кои имаат посебни потреби за учење и овие потреби се обезбедуваат преку специјална едукација. Опсегот на посебно образовната поддршка се разликува врз основа на специфичноста на потребите и образовните надлежности. Секоја земја, држава или образовна надлежност, имаат различни политики, правила, регулативи и легислатива која регулира што претставува посебното образование.

Правото на образование на децата со посебни потреби е опфатено во поголем број меѓународни документи (директно или индиректно како дел од корпусот човекови права и основни слободи), а е специфично обработено во Конвенцијата за правата на детето<sup>17</sup>, Конвенцијата за правата на лицата со попреченост<sup>18</sup> и во заложбите на Изјавата од Саламанка.

Во рамките на националниот образовен систем, покрај инклузираноста во основните училишта, лицата со посебни потреби се образуваат и во посебни основни училишта и дисперзирани паралелки, просторно сместени во редовните училишта.

Децата со пречки во развојот посетуваат специјални училишта во кои се упатени на основа на одлука од Комисија за категоризација на деца со пречки во развојот, кој го проценуваат степенот и типот на попреченоста. Други деца со посебни образовни потреби (Роми, деца од субкултурна средина) претежно се образуваат во редовниот образовен

---

<sup>17</sup>Сл.весник на РМ, број 12/02

<sup>18</sup>Сл.весник на РМ, број 172/11

систем, каде повремено добиваат помош од педагошко-психолошката служба во училиштето. Наставниците во одделенијата со поголем број на деца, не се доволно подготвени и мотивирани за работа со оваа група на деца.

Специјалните училишта функционираат како независен и паралелен систем. Ученик кој оди во специјално училиште е многу тешко да се премести во редовно училиште, додека патот за префрлање на ученик од редовниот во специјален систем е широко отворен. Факт е дека специјалните училишта се прилагодени на потребите на лицата со пречки во развојот-програмски, во поглед на образованието на наставникот (дефектологот), опременост со специфични наставни средства, како и во поглед на примена на соодветни методи и принципи на работа. Голем број на редовни училишта воглавно се неподготвени за образование на децата со пречки во развојот-кадровски, просторно, технички и програмски.

Актуелната концепциска поставеност на воспитанието и образованието на децата и младинците со посебни образовни потреби е регулирана и интегрирана во Законот за основно образование и Законот за средно стручно образование со следните постулати<sup>19</sup>:

- Воспитанието и образованието на децата и младинците со посебни образовни потреби е организирано во посебни установи и училишта, посебни паралелки при редовните училишта, како и во „редовните одделенија и класови,, заедно со нивните врсници,
- Задолжителноста на основното воспитание и образование се однесува и на децата и младинците со посебни образовни потреби, освен за оние со умерени и тешки пречки во психичкиот развој за кои исто така е организиран воспитно образовен процес, програмиран и адаптиран на нивните индивидуални можности и потреби,
- Наставните планови и програми се адаптирани (модифицирани, редуцирани, растоварени) во различна мера, согласно видот и степенот на попреченоста,
- Законска и стручна заложба е што помасовно овие ученици да се образуваат во местото на живеење, во случаите кога тоа е можно,

---

<sup>19</sup>Биро за развој на образованието, 2015

- Децата со посебни образовни потреби ги имаат истите права на образование како и другите, согласно своите интелектуални и други можности, амбиции и интереси,
- Крајната цел на воспитанието и образованието на децата и младинците со посебни образовни потреби е иста или слична на оние од „редовната популација“,<sup>20</sup>.

Во Република Македонија, во Законот за основно и во Законот за средно образование се оперира со терминот ученици со посебни потреби кои се вклучени во посебното образование<sup>21</sup>.

Воспитанието и образованието на децата и младинците со посебни образовни потреби, скоро во целост ја следи шемата на редовното образование:

- Посебно предучилишно воспитание и образование
- Посебно основно образование
- Посебно средно стручно образование.

Според член 30 од Законот за основно образование, наставниот план и програми за основно образование на ученици со посебни образовни потреби во посебните училишта и посебните паралелки во основните училишта ги утврдува министерот, на предлог на Бирото за развој на образованието.

За учениците со посебни образовни потреби, задолжителните и изборните предмети се реализираат со прилагодените програми според нивните посебни образовни потреби.

Понатаму, во Законот за основно образование се наведува дека:

- Бројот на учениците со посебни образовни потреби во паралелка го утврдува министерот,
- Во паралелките во кои има ученици со посебни образовни потреби може да се ангажира и дефектолог за работа со учениците со посебни образовни потреби,

<sup>20</sup>Биро за развој на образованието, 2015

<sup>21</sup>Национална стратегија, 2010-2018, стр.2-3

- Учениците со посебни образовни потреби имаат право на бесплатен превоз, без оглед на оддалеченоста на нивното место на живеење до основното училиште.

#### **2.4. Цели и задачи на посебните основни училишта**

Воспитанието и образованието на децата и младинците со посебни образовни потреби скоро во целост ја следи шемата на редовното образование:

- Посебно предучилишно воспитание и образование.
- Посебно основно образование.
- Посебно средно стручно образование.

*Целите на основното воспитание и образование*<sup>22</sup> се:

- Стекнување општи и применливи знаења што се потребни во секојдневниот живот или за натамошно образование,
- Хармоничен, интелектуален, емоционален и социјален развој на учениците соодветно со нивните способности,
- Развивање на писменоста и способностите на учениците за разбирање, информирање и изразување на македонски јазик и неговото кирилично писмо,
- Развивање на писменоста и способностите на учениците за разбирање, информирање и изразување покрај на македонски јазик и неговото кирилично писмо и на јазик и писмо на припадниците на заедниците кои зборуваат јазик различен од македонскиот,
- Развивање на самодоверба и свест кај ученикот за сопствената индивидуалност и одговорност за своите постапки,

---

<sup>22</sup>[http://bro.gov.mk/docs/zakonodavstvo/osnovno/osnovnoto\\_obrazovanie\\_103\\_19082008.pdf](http://bro.gov.mk/docs/zakonodavstvo/osnovno/osnovnoto_obrazovanie_103_19082008.pdf)

- Воспитување за меѓусебна толеранција, соработка, почитување на различноста, основните човекови слободи и права,
- Развивање свест кај учениците за припадност на Република Македонија и негување на сопствениот национален и културен идентитет,
- Воспитување за општи културни и цивилизациски вредности кои произлегуваат од светските традиции,
- Усвојување општи и применливи знаења кои овозможуваат сопствено креативно дејствување во општествената и природната околина и развивање способности за расудување и за изразување уметноста и културните традиции,
- Развивање на способности за истражување, експериментирање и решавање на проблеми,
- Вклучување и водење грижа за развојот на учениците со посебни образовни потреби,
- Развивање на надареноста на учениците во различни области, и
- Унапредување на здравиот наќин на живеење и воспитување за преземање одговорност за сопственото здравје и за заштита на животната средина.

Посебните основни училишта претставуваат посебен систем во рамките на општиот училишен систем. Тие имаат исти општо образовни и воспитни цели како редовните основни училишта, а посебноста ја прават некои посебни воспитно образовни задачи, методи, техники, наставни средства и помагала кои се прилагодени на можностите на овие ученици. Посебните цели и задачи на воспитанието и образованието на овие ученици се состојат во следното: *(Ајдински Љ., 1997)*.

- На децата со пречки во развојот да им се обезбедат соодветни услови за сестран развој, можност за социјализација, комуникација, дружење и заеднички активности со другите деца, како и можност да ги изразат своите афинитети, интереси и способности.



- Низ процесот на настава и воспитување и со дополнителна педагошко-психолошка и друга стручна поддршка и помош да им се овозможи на овие ученици максимално развивање на нивните функционалности.
- На ови деца да им се овозможи да се стекнат со образование на начин соодветен на нивната возраст и интелектуалните способности.
- Да се организираат слободни ученички активности во сообразност со способностите и интересите на учениците и согласно програмата на училиштето.
- Да им се овозможи навремено професионално ориентирање и подготвување за оние занимања кои соодветствуваат на нивните склоности и способности.
- Преку примена на воспитни мерки и активности да се развиваат интелектуалните, физичките, моралните, естетските и работни способности и особини на овие деца, во сообразност со нивните способности.
- Да им се овозможи на учениците со попреќеност дружење, заедничка работа и разонода со нивните врстници во редовните училишта.

Реализацијата на овие задачи во процесот на наставата и во другите воспитно образовни активности бара сестрано познавање на индивидуалните способности и потреби на секој ученик со широко и систематско користење на разни корективни и терапевтски вежби, занимања и наставни средства кои ги организира посебното основно училиште во рамките на целокупната програма за работа (*Ајдински Љ., 1997*) и тоа:

- Прилагодување на наставните планови, наставните програми и методите на воспитно-образовната работа,
- Со прилагодување на редовните и со употреба на специјални наставни средства и технички помагала,
- Со посебна организација на дефектолошката и друга стручна работа,
- Со ангажирање на дефектолошки и друг стручен кадар (лекари, психолози, социјални работници) за квалитетна воспитно образовна работа и систематска соработка со нивните родители.

## **2.5. Наставни планови и програми опфатени во посебните основни училишта во Република Македонија**

Наставниот план и програма на посебното основно училиште за ученици со пречки во развојот се концепирани во сообразност со современите принципи на дефектологијата, односно во сообразност со задачите на посебното основно училиште за деца со пречки во развојот.

Со наставниот план и со наставната програма се пропишува содржината на образованието во определено училиште. Со оглед на постоењето различни видови на училишта, постојат и различни видови наставни планови и програми. Според авторот Пољак, наставните планови и програми можат да бидат:

- Според видот на училиштето за: основно, средно и високо образование;
- Според органот кој ги пропишува: републички наставни планови и програми;
- Според големината: нормални и скратени наставни планови и програми;
- Според потребите на школувањето: наставни програми запосебните училишта.

Наставните планови и програми се важни училишни службени документи кои треба темелно да се познаваат, бидејќи врз нив се одвива целокупната наставна работа и тоа претставува еден од предусловите за успешна наставна работа.

Наставниот план, како службен училишен документ искажан на една страница во облик на табеларен преглед ги пропишува:

- Наставните предмети кои ќе се изучуваат во определено училиште;
- Прегледот на изучувањето на тие предмети по одделенија;
- Неделниот број на часови за одделен наставен предмет.

Помеѓу наставниот план и наставната програма постои меѓусебна поврзаност, односно може да се каже дека не постои наставен план без наставна програма, ниту наставна програма без наставен план.

Наставните планови и програми на посебните основни училишта за ученици со пречки во развојот ја содржат програмската структура на редовните основни училишта, усогласена со оптималните можности на овие ученици. Во нив се застапени сите воспитно-образовни подрачја на основното образование со одделни отстапувања во некои наставни предмети и содржини чија што застапеност е оневозможена поради намалените способности од попреченоста. На овој начин, посебното училиште за ученици со пречки во развојот, во целост се вклучува во системот на основното образование задржувајќи ги притоа основните компоненти и обележја на специфичност на наставата и на рехабилитационо-корективната дејност.

Програмската структура на посебното основно образование за ученици со пречки во развојот ги опфаќа:

- воспитно-образовната дејност што е насочена кон непосредното реализирање на целите и задачите на воспитанието и образованието на учениците; и
- стручно-дефектолошката и другата организираност и практичната дејност, која е насочена кон создавање на поповолни услови за поквалитетна воспитно-образовна работа и афирмација на училиштето како воспитно-образовна и рехабилитациона установа.

Воспитно-образовната дејност на училиштето која е насочена кон непосредно реализирање на целите и задачите на воспитанието и образованието на учениците, се огледа во наставата, во слободните активности на учениците и општествено корективната работа. Стручно-дефектолошката и другата организационо-практична дејност се состои во грижата на училиштето за здравјето и редијагностиката на менталните способности на учениците, во работата врз психомоторната реедукација, во примената на другите рехабилитационо-корективни облици на работа, во организирањето на јавни и културно-просветни активности на учениците и училиштето, во организирањето на најразлични форми на стручно педагошката дејност со наставничкиот кадар, што има за цел да се следи воспитно-образовниот процес и истиот да се унапредува преку наставните планови и програми.

Тргувајќи од фактот што општите задачи на посебните училишта, односно општите задачи на воспитанието и образованието во посебните училишта се исти како и

во редовните училишта, наставните планови и програми каде што е тоа можно не ги намалуваат задачите на посебното училиште, односно тие се усогласуваат со планот и со програмата на редовните основни училишта.

Адаптацијата е најизразена во наставните програми односно во наставните содржини, кои се скратени, растоварени од апстракции и прилагодени во интензитет и екстензитет на можностите и потребите на учениците со интелектуална попреченост. Дополнителна адаптација може да врши и самиот наставник во зависност од индивидуалните можности, способности и потребите на секој ученик поединечно. Содржините на одделни предмети се избрани така што им одговараат на можностите на учениците со пречки во развојот, односно тие да можат со помалку или со повеќе успех да ги совладаат. При изборот на содржините на одделни предмети се води сметка и за давањето на такви знаења што ќе имовозможат на учениците што поуспешно да се вклучат во производството и во општествениот живот.

При обработката на градивото треба да се имаат предвид индивидуалните способности на децата, можностите на сфаќањето и темпото на напредувањето. Посебно внимание треба да се обврне на индивидуалната работа на секој ученик за да може да се искористат до максимум можностите на секое дете.

Во посебното основно училиште, работата со учениците со пречки во развојот, односно реализирањето на програмата бара не само напори на наставникот-дефектолог што ќе ја спроведува оваа програма, туку и некои материјални предуслови во училиштата и одделенијата како што се: посебните училници, набавките и можноста за користење на наставните средства и секако, придржување на соодветните одредби на законските и подзаконските акти за работа на посебните основни училишта (*Ајдински Љ., 1997*).

### 3. Инклузивно образование

#### *Нов модел на образование на децата со посебни образовни потреби*

Современите трендови се движат во насока децата со пречки во развојот да се вклучуваат во редовните основни училишта, секако каде што тоа е можно. За таков чекор, неопходно е прилагодување на постоечките модели на образование во редовните основни училишта на способностите на децата кои ќе бидат инклузирани.

*Nedovič, Rapač, Milenkovič (2002)*, истакнуваат дека секое дете со посебни образовни потреби може и треба да добие соодветна едукација, која одговара на неговите преостанати способности и можности, но важен предуслов за тоа е познавањето на нивните био-психо-социјални карактеристики.

Во тој контекст *Rapač и соработниците (2005)*, истакнуваат: „Кога зборуваме за децата со посебни образовни потреби, од аспект на нивната едукација, се наметнува потребата за селективен и флексибилен пристап, кога е во прашање одредувањето на моделот и програмските содржини на нивното школување. При тоа, секогаш, треба да се имаат на ум нивните намалени интелектуални, сензорни и моторички способности, како и емоционалната лабилност, намаленото помнење и вербалната репродукција.....треба да се предвиди кој облик и програма најдобро би му одговарале на детето, дали тоа е посебна програма која се реализира во посебните училишта или редовна која се реализира во редовните училишта...Школувањето по редовни наставни програми треба да биде организирано за оние ученици со посебни образовни потреби кои можат да партиципираат во редовната настава но со компетентна поддршка”.

*Milenovič (2011)*, укажува дека „Традиционалното училиште од учениците бара да се прилагодат на училиштето, а не обратно. Затоа, во воспитанието и образованието се наидува на бројни потешкотии. Основното начело во традиционалното училиште сеуште е: што повеќе знаење, тоа подобра подготовка за живот...За разлика од традиционалната, во инклузивната настава вклучени се сите ученици без разлика на нивната психофизичка развиеност, етичката, раснатата, религијската, лингвистичката или било која друга припадност...”.

### 3.1. Поим и дефиниции за инклузија во светот

Инклузивното образование во согласност со својата најосновна дефиниција значи дека учениците со посебни образовни потреби треба да бидат сместени во одделенија кои ќе одговараат на нивната хронолошка возраст и да добиваат специјализирани инструкции обработени во индивидуални образовни програми. Инклузијата е обид учениците со посебни потреби да одаат на училиште со своите врстници, другари и да добиваат специјално дизајнирана настава и поддршка (*Halvorsen, Neary, 2001*).

Инклузивното образование претставува флексибилна и индивидуална поддршка на децата и младите луѓе со специјални образовни потреби во рамките на редовното образование. Инклузијата може да се рабере како чекор напред во проширувањето на доменот на редовните училишта, со тоа што ќе можат да се вклучуваат поголем број деца (*Armadas, 2009*).

Инклузивното образование се прифаќа како ефикасно средство за редуцирање на негативните ставови спрема лицата со пречки во развојот без разлика на нивните индивидуални разлики (*UNESCO, 1994*).

Застапниците на инклузијата сметаат дека со сместувањето на децата со пречки во развојот во редовниот образовен систем ќе ги намалат негативните стереотипи а личните контакти ќе ги доведат до позитивни ставови, како и до подобро разбирање и поголема прифатеност на децата со пречки во развојот (*Zion, Jenvey, 2006*).

Инклузивното образование подразбира прифаќање различности, одговарање на различните потреби на ученикот, решавање на проблемите и потребите на сите ученици, поддршка на различно темпо на учење, обезбедување на квалитетно образование и прифаќање на фактот дека образовната инклузија е само еден аспект од општата општествена инклузија. Доколку инклузијата започне од најниското ниво на образование, ќе биде полесно да се оствари во општеството (*Mejson, 2007*).

Процесот на инклузија предвидува вклучување на сите деца во редовните училишта, односно инклузијата означува процес кој овозможува сите деца да учествуваат во сите програми. Спрема основните принципи на инклузивниот пристап секој ученик има посебни образовни потреби. Задачата на современото општество е да се обезбедат најадекватни услови кој ќе овозможат флексибилен образовен систем и ќе обезбеди

напредување на секое дете според своите индивидуални способности. Тоа значи дека треба да се креираат нови програми кои ќе ги задоволат потребите на сите деца да напредуваат според своите способности (*Booth, 2000*).

Општоприфатена дефиниција за инклузијата не постои. Суштината е да се однесува на активно вклучување на децата со попреченост во нивната потесна и поширока околина во согласност со нивните можности (*Odom, Diamond, 1998*).

Сите ученици учат и учествуваат во заеднички активности. Инклузивното образование значи дека сите ученици се образуваат во редовниот образовен систем, но тоа не значи дека одредени ученици не можат да ја напуштат училищата поради посебни причини. Ученикот може да бара индивидуална помош за одредена предметна област (*British Columbia Association for Community Living*). Инклузијата значи некој да биде прифатен, вклучен во општеството, секој припаѓа во општеството и на свој начин допринесува во него (*Bratković, 2007*). Основна цел на инклузијата е сеопфатно вклучување на лицата со инвалидност во сите редовни општествени случувања, установи, системи и изедначување и признавање на правата на лицата со инвалидност со правата на сите други членови во општеството (*Pavlović, 2007*). Инклузијата се базира на т.н. социјален модел во пристапот на лицата со инвалидност. Социјалниот модел тргнува од претпоставката дека положбата на лицата со инвалидност е општествено условен, односно препреките и предрасудите кое општеството ги создава не даваат еднакви можности и ги доведува лицата со инвалидност во дискриминирачка положба. Инклузијата е термин со кој се изразува спремноста на секое дете оптимално да се образува во градинка или во училиште во кое би одело. Исто така, инклузивното образование не значи одење во училиште туку активно учествување во него. Децата со попреченост имаат полно право на своето место во тоа школо како и секое друго дете (*Thomazet, 2009*). Општо прифатена дефиниција на инклузија не постои, поентата се однесува на активното вклучување на децата со пречки во развојот во нивната потесна и поширока средина во склад со нивните способности. Инклузијата не подразбира, да сите деца се еднакви, туку создава нов однос кон различностите (*Odom, Diamond, 1998*).

Инклузивното образование претставува флексибилна и индивидуализирана поддршка на децата и младите луѓе со посебни потреби во рамките на редовното училиште (*Jonson, 1995*).

Во рамките на посебното образование, инклузивното образование е дефинирано како филозофија на образованието која промовира образование на сите ученици во редовните училишта, а основните принципи врз кои таа се базира се следните:

-Сите деца имаат право да учат и играат заедно,

-Децата не треба да бидат потценувани или дискриминирани со нивното исклучување од околината поради нивната попреченост или тешкотии во учењето,

-Не постои ниту една владина причина поради која децата се делат при нивното школување. Тие припаѓаат заедно и нема потреба да бидат заштитени едни од други (*Florian, 1998*).

Инклузијата претставува пракса за вклучување на сите ученици без разлика на нивните способности или потекло, во одделенија кои одговараат на нивната возраст и училишта кои излегуваат во пресрет на потребите на учениците (*Begeny, Martens, 2007*).

Инклузивното образование може да се дефинира како практика на активно вклучување на децата со сензомоторни и интелектуални пречки во редовниот воспитно-образовен процес, односно деца кои „традиционално“ посетуваат специјални училишта. Инклузијата преферира да го промени општото образование на сите ученици со или без попречености. Постојат две главни струи во инклузијата: парцијална и потполна инклузија. Парцијалната инклузија подразбира балансирање помеѓу наставните инструкции дадени во редовните училници и издвоени специјални инструкции (во состав на специјалните установи или во самите училишта) и дозволува потполно вклучување, и потполно издвојување на учениците, што се проценува со индивидуална основа. Застапниците на потполната инклузија пропагираат вклучување на сите деца во редовните училници и инсистираат на тоа учениците со попречености да бидат природни членови во тие училници. Континуумот на вклучување се набљудува само како привремено решение, а конечната цел е потполна инклузија (*Neary, Halvorsen, 1995*).



Под инклузија се подразбира програма или група во која заедно учествуваат децата со пречки во развојот и децата со типичен развој (*Odom et al, 2004*).

Инклузијата во образованието е контраверзно прашање. Пристапниците го нарекуваат „речиси совршен систем на образование“, покрај неубедливата емпирска потврда (*Lindsay, 2007*). Застапниците на инклузијата го критикуваат „традиционалното“ разбирање на инклузијата. Овие критики варираат од неспособноста за именување и категоризација на лицата со попречености, преку укажување на можностите на злоупотреба до потполно негирање на сите попречености својствени за цела инклузија. На пример традиционалистите пишуваат дека попреченостите се вродени а не социјално конструирани (*Gallagher, 2001*).

Инклузијата не е привилегија која се стекнува, ниту е право кое е дадено на поединец. Таа е најпрво и во најголем дел состојба на мозокот, таа е секогаш реципрочна а во инклузивното опкружување секој допринесува за доброто на сите. Инклузијата подразбира физичко присуство и социјално прифаќање на децата со посебни потреби и претставува најдобар начин да се поврзат посебните потреби и образованието, со потреба од толеранција на различностите, прифаќање на разлики, и нагласување на идентичните потреби кај сите деца (*Dixon, 2005*).

Инклузивното образование претставува флексибилна и индивидуализирана поддршка на децата и младите луѓе со специјални образовни потреби во рамките во редовното училиште. Развојот на инклузивното образование бара стратегии на учење за оспособување на сите ученици за партиципација и учење што е можно повеќе, односно различноста во употребените методи е значаен фактор за учениците. Инклузивното образование е процес на инволвирање на реконструкција во наставните програми и училишната организација (*Jonsson, Wiman, 2001*).

Инклузија или вклученост значи изедначување, приклучување, прифаќање, заедничко делување, прилика да сите бидат заедно и да се грижат едни за други (**Forest, Pearpoint, 1992**). Инклузијата не значи да се биде еднаков со сите, ни дека сите се согласуваме, туку создава нов однос спрема се што е различно и постигнува меѓусебно подржување, ги збогатува нашите можности за создавање нови идеи (*Vantić-Tanjić, Nikolić, 2010*).

За разлика од интеграцијата, која претставува ограничен пристап на проблемот и упатува на реформи во специјалното образование, во кое учениците со посебни потреби се сместуваат во редовните одделенија, без суштинско прилагодување на образовните програми спрема нивните потреби, инклузијата претставува реформа на целиот образовен систем, како би се задоволиле потребите на сите деца во училиштето, независно од нивните проблеми или способности (*Flem, Keller, 2000*).

Инклузивното образование подразбира сите деца да добијат квалитетно образование во состав на редовните. Инклузијата се базира на принципот на почитување на правото за образование. Секое дете има право на квалитетно образование во склад со своите можности и способности. Инклузивното образование овозможува сите деца да бидат дел од школската заедница и така се припремаат како возрасни личности рамноправно да учествуваат во општествениот живот. Инклузијата не е случување, туку процес кој трае низ времето (*Le Roy, Sipsen, 1996*).

### **3.2. Инклузивното образование во Република Македонија**

Развојниот период од шест децении во сферата на воспитанието и образованието на децата со попреченост во Република Македонија, генерално гледано може позитивно да се оцени.

Еден од главните аргументи во прилог на ова е тоа што воспитанието и образованието на овие деца е интегрален дел од општиот образовен систем. Крајна цел во оваа насока е прифаќањето на децата во редовните основни училишта, но и „...креирање на концепт на активности за едукација на наставниците во редовните училишта... со кои се создава македонски инклузивен модел на образование на децата во редовните училишта,,

Споменатите постигнувања претставуваат прдуслов и фундамент за доградување и усовршување на сложениот систем, во кој се опфатени фазите на превенција, детекција, дијагностика, континуирано следење на предучилишното, основното, средното и високото образование, како и социјализацијата и интеграцијата во општествената заедница.

Во 1998 година во Република Македонија започна процесот на инклузивно образование. Вратите на редовните основни училишта беа отворени за учениците со

попреченост. Нив и дотогаш ги имаше во редовните училишта, но во посебни паралелки, а сега, овие ученици влегоа во редовните одделенија.

Колку беше Република Македонија подготвена за овој процес, ќе покажат понатамошните истражувања. Ние, како појава на ова истражување го идентификуваме бројот и структурата на лицата со интелектуална попреченост во функција на планирањето на образованието и рехабилитацијата на овие лица.

Инклузивниот процес во редовните училишта во Република Македонија се реализира. Законот за основно образование им овозможува на родителите на децата да избираат кој облик на образование го преферираат за своето дете (редовно или посебно училиште).

Затоа, *Ајдински Љ. (2004)* укажува на потребата од нови прилагодувања на посебните основни училишта: „Посебните училишта се повеќе ќе треба да бидат отворени за потешки случаи за третман, школување и рехабилитација. Поради сето тоа, посебните училишта ќе треба позитивно да ја приспособат работата кон новите интенци; да подготват соодветни програми за помош на децата со посебни образовни потреби и помош на нивните родители; обука на редовните наставници и другите стручњаци во редовните училишта”.

Укажувајќи на претпоставките за инклузивно образование и улогата на наставниците и стручните служби, *Спасовски О. (2010)* потенцира: „...дали практикувањето инклузивно образование во Македонија е во согласност со универзалните стандарди од меѓународни документи и декларации? Дали нашите наставници и стручните служби (психолозите, специјалните едукатори, педагозите, социјалните работници се подготвени за таква практика? Какво е инклузивното образование во Македонија? Што подразбираат под инклузивно образование наставниците и училишните стручњаци?”.

Инклузивноста претставува комплексна определба која произлегува од суштината на Конвенцијата за правата на детето, секое дете да добие еднакви шанси во развојот и можност да биде рамноправен член на заедницата. Во Конвенцијата за правата на лицата со попреченост, правото на образование е прецизирано и поврзано како со создавањето услови за рамноправно практикување на правата на лицата со попреченост, така и со

разбирањето на образованието во неговиот континуитет и траење во текот на целиот живот<sup>23</sup>.

Во член 8 од Конвенцијата за правата на лицата со попреченост се истакнува дека треба да се подигне свеста за потребата од „промовирање на почитувањето на правата на лицата со попреченост, на сите нивоа од образовниот систем, вклучувајќи ги сите деца од најрана возраст,.. Инклузијата е составен дел од остварувањето на правото на образование (член 24) со цел „...лицата со попреченост да имаат пристап до вклучително квалитетно и бесплатно основно и средно образование на еднаква основа со другите во заедниците во кои живеат; разумно приспособување на индивидуалните потреби; лицата со инвалидност да ја добијат потребната помош во рамките на општиот образовен систем за да се поедностави нивното ефикасно образование; мерки за индивидуална поддршка во средините со максимален академски и социјален развој, доследен на целите на потполно вклучување,..

Овие определби ја чинат основната рамка на инклузивното образование и подразбираат таков ангажман на државата кој ќе обезбеди квалитетно образование заедно со другите деца, соодветна поддршка заради надминување на специфичните бариери и максимален академски развој, Разумното приспособување, вклучувањето стручен кадар и изборот на соодветни начини на пренесување на образовните содржини се насочени кон целосна инклузија и обезбедување истоветна стартна позиција за децата со посебни потреби, како и за сите други деца.

Изјавата од Саламанка претставува своевиден водич за воспоставување на инклузивното образование како практика. Таа ги третира одредбите кои се однесуваат на образованието на децата со посебни потреби како одредби кои се однесуваат на сите деца, односно доколку сите деца се третираат согласно овие определби, децата со посебни потреби нема да се третираат како посебна категорија деца, туку како дел од сите, со најразлични потреби и интереси, кои се во образовниот процес.

Концептот кој го разработува и промовира Изјавата од Саламанка, содржан во член 2 од Изјавата, кој потоа е проследен со многу прецизен и јасен план за акција, насочен е кон остварување на:

---

<sup>23</sup>Кон инклузивно образование, Народен правобранител на Р.Македонија, Скопје, 2016

- Секое дете да има основно право на образование и мора да добие шанса да постигне и оствари прифатливо ниво на учење,
- Секое дете да има уникатни карактеристики, интереси, способности и образовни потреби,
- Образовниот систем треба да биде дизајниран и едукативните програми треба да бидат имплементирани на начин кој води грижа за широка разноликост на овие карактеристики и потреби.

Наведените три документи ја чинат базата на инклузивното образование, како прв чекор кон инклузивно општество во кое еднаквиот третман е најдобро оружје за справување со било кој облик на дискриминација базиран на попреченост.

Со ова, инклузијата не се перципира како можеен начин на развој на образованието, туку како суштински и единствен кој обезбедува еднакви права и слободи.

„Инклузијата не претставува интеграција (преместување и вклучување во редовни услови) и не означува асимилација или акомодација на индивидуата во рамките на социоекономските услови и релации во општеството. Во тој контекст инклузијата ги реконструира редовните услови на живеење на начин на кој се креираат можностите за целосна партиципација, припаѓање и социјална интеракција”. „Инклузијата е многу поприфатен термин во однос на интеграцијата, бидејќи претставува рефлексивна социјалната полифонија на постмодерното општество, односно инклузијата кореспондира со постмодерниот принцип на плурализмот, бидејќи пристапот врз кој е базирана е „социјалната инклузија” што може да се обезбеди преку избор, соработка и почитување на различните постигнувања” (*Јачова, 2004*).

Инклузијата според *Андоновска-Трајковска Д и Марковска Б., (2005)*, претставува комплексен поим и во суштина бара редефинирање на постојаниот воспитно-образовен систем, почнувајќи од промената на ставовите и вредностите на оние кои се директни парципиенти во истиот...

Иако поретко, сепак инклузијата е присутна и во дел од некои стратешки, програмски и плански документи (на пример во Националната стратегија за изедначување на правата на лицата со инвалидност /ревизирана/ -2010-2018, Националната програма за

усвојување на правото на Европската Унија). Меѓутоа, дури и во овие документи, инклузијата не е соодветно разработена, ниту пак е презентирана на начин што би овозможил нејзино практикување. На пример, во Националната стратегија за изедначување на правата на лицата со инвалидност /ревидирана/ 2010-2018, се вели:

„Во нашата земја процесот на инклузија на учениците со посебни образовни потреби се заснова врз позитивните светски искуства адаптирани на нашиот национален контекст... Имајќи во предвид дека посебните потреби се од различен вид и степен, залокбата за образование за сите не подразбира вклучување во воспитно образовниот систем на децата со умерени и тешки пречки во развојот, кои не поседуваат способности за школско учење. Тоа, пак, не ги исклучува можноста и потребата од организирање соодветни модели на организирано специјално учење во функција на социјализацијата, напротив, тоа е општествена обврска, а нивно неприкосновено природно право,,

Бирото за развој на образованието го гледа постигнувањето на соодветната инволвираност на децата со посебни потреби во процесот на образование и нивно потполно остварување на правото на образование, со тоа што посебните училишта и паралелки ги сместува во единствениот образовен систем: „Воспитанието и образованието на децата и младинците со посебни образовни потреби претставуваат интегрален дел на единствениот воспитно образовен систем и се планираат врз идентични или многу слични определби и генерални принципи,,

### **3.3. Соработката со родителите во процесот на инклузија**

Добрата соработка со родителите е од суштинско значење за успешно образование на децата со посебни потреби. Родителите најдобро ги познаваат своите деца, тие се со нив во различни ситуации и затоа можат да бидат добар извор на информации за наставниците и другите стручни лица во образованието на деца со посебни потреби. За секое занимање постои одредено образование, но не постои образование за да станеме родители.

Редовните контакти и добрите односи меѓу наставниците и родителите можат во многу да придонесат за успехот на детето. Родителите треба да развијат добри односи со наставниците, воспитувачите, со што ќе станат партнери на училиштето во дизајнирањето на севкупните активности. Наставниците секогаш треба да бидат стрпливи во разговорите со родителите и секогаш да мислат со какви проблеми се соочуваат поради децата со посебни потреби. Во зависност од пристапот, кај родителите може да се појават фрустрации.

Родителот на детето со посебни потреби треба да потпише согласност дека на неговото дете му е потребна додатна образовна поддршка. Доколку родителот не потпише согласност, стручната служба на училиштето, членовите на стручниот тим за инклузивно образование и наставникот кој работи со детето треба по усмен пат да ги информира родителите какви потешкотии во учењето има нивното дете, какви мерки училиштето има применето, кои се добрите и лошите страни на работа според ИОП и информирање за вклученоста на родителот како рамноправен член на тимот за давање на додатна поддршка кој ќе ја формира директорот на училиштето. Покрај ова и понатаму ако родителот не сака да даде согласност за изработка на ИОП, училиштето е должно да продолжи да работи со индивидуалниот пристап (*Zavišić, Milojević, 2011*).

Некои родители никогаш немале прилика да разговараат со стручните лица пред нивното дете да започне да се школува. Поради тоа мора да се покаже потполно разбирање. Понекогаш родителите имаат нереални барања или се незаинтересирани. Наставниците мораат да бидат судии, но внимателно, бидејќи родителите секогаш се незаменливи соработници во образовниот процес. Без нивната соработка самиот процес на учење губи во значење. За да се добие потполно поверење од страна на родителите мора да се покаже потполна емпатија.

Ќе наведеме некои типови на родители кои најчесто се среќеваат, како и пристапот со таквите родители и можноста за решавање на проблемите со нив.

а. Родители со нереални очекувања: родителите се многу нерални, ги преценуваат способностите на своите деца и не се во состојба да ги прифатат посебните потреби на нивните деца. Доколку наставниците во нивната работата се сретнат со вакви родители, мора да бидат стрпливи, да разговараат со нив, индивидуално и на родителски состаноци.

Добро решение би било да се вклучат овие родители во образовниот и рехабилитационен процес. На тој начин ќе ги согледаат реалните способности на своите деца и ќе увидат дека нивните деца имаат соодветен третман.

б. Незаинтересирани родители: понекогаш родителите не посветуваат доволно внимание во образованието на нивното дете. Детето е препуштено само на себе и често е воспитно запуштено. Наставникот мора повеќе да го ангажира родителот околу своето дете, за да го вклучи во образовниот процес. Доколку не успее, треба да се информира педагогот или социјалниот работник како би се организирала посета во неговиот дом со цел да се поттикне родителот да ги исполни своите обврски кон детето.

в. Родители со презаштитнички став: ако родителите имаат презаштитнички став нивните деца нема да можат да ги користат нивните преостанати способности затоа што родителите секогаш ќе му помагаат дури и тогаш кога не е потребно. Наставникот ќе треба да му закажува индивидуални родителски состаноци на кои ќе му објасни на родителите да го поттикнат своето дете само да се грижи за себе бидејќи тие секогаш нема да бидат до него. Секој пат кога детето усвојува некоја нова социјална вештина, потребно е да се информираат родителите. Треба да му се објасни на родителите дека е полесно да се вложи повеќе напор за да детето совлада некоја вештина отколку сегоаш да правиме нешто наместо него.

г. Родители со социјална патологија: во некои семејства може да се појави алкохолизам, клептоманија, проституција или наркоманија. Доколку наставникот открие таква ситуација, треба да се пријави во Центарот за социјална работа и да се организира посета кај родителите со цел да се процени моменталната ситуација и да се донесат одлуки што треба да се превземе во иднина за тоа дете.

д. Родители без авторитет: некои родители не успеваат да изградат авторитет кај своите деца, затоа тие деца можат да имаат одредени проблеми во однесувањето. Во тој случај наставникот треба да разговара со родителите, а истовремено да посвети внимание на однесувањето на детето. Добро решение би било да му се дадат дополнителни активности и обврски на тоа дете.

ѓ. Родители со интелектуална попреченост: се родителите кои имаат некој облик на ментална заостанатост, потешко е да воспостави соработка со нив. Обично овие родители



покажуваат голема заинтересираност и одговорност за своето дете. Целта на наставникот е да го насочи нивното внимание во правилна насока (*Ainscow, 1994*).

*Петров Р, Копачев Д, Такашманова Т (2004)* истакнуваат: „Голем број семејства кои имаат деца со посебни образовни потреби, остануваат надвор од реалноста, затворени, изолирани во своите домови, каде нивните деца имаат минимални услови и можности за целосен развој и напредок....”.

### **3.4. Улогата на дефектологот во процесот на инклузија**

Дефектологот како член на стручниот тим во редовното образование има активно учество во инклузивниот процес. За секој ученик со посебни потреби подготвува досие каде се наоѓаат сите релевантни податоци кои ќе му бидат потребни да го следи неговиот развој во текот на едукацијата. Со поаѓањето на детето на училиште тој зема анамнестички податоци за да добие целосна слика за проблемот и ги внесува податоците од опсервацијата што треба да ја спроведе задолжително за секој ученик. Ова е особено важно доколку за ученикот нема никакви податоци ниту наод и мислење од комисијата за категоризација.

Дефектологот врши проценка на психомоторните способности на личноста на секој ученик и како таа функционира во самата средина. Добиените податоци ги внесува во досието на детето. Врз основа на овие проценки се прави план и стратегија за понатамошна едукација. Таму каде се мисли дека има забавени активности, недостатоци, недоволна изграденост на одредени структури, се посветува повеќе време во процесот на едукација и се прилагодува постоечкиот програм за работа според можностите на ученикот. За ова треба задолжително да биде информиран одделенскиот наставник како би ги спроведувал престојните задачи во работата со ученикот. По период од шест месеци дефектологот повторно врши дијагностика за да се види како функционира едукативниот процес, дали детето напредува во развојот, дали се јавуваат други проблеми.

Паралелно со текот на образовниот процес, дефектологот индивидуално работи со ученикот реализирајќи одредени стимулативни и психомоторни вежби. Тоа е многу важно да се спроведува со самиот почеток на едукацијата и поаѓањето на детето на училиште.

Иако дефектологот е задолжен за учениците со посебни потреби, во училиштето се наоѓаат и ученици кои имаат развојни потешкотии а немаат пречки во развојот, дефектологот и нив им помага да ги совладуваат полесно постоечките проблеми.

*Ајдински Г. (2007)*, укажувајќи на улогата на дефектологот во процесот на инклузија во редовните основни училишта, истакнува:

„Наставникот кој го води одделението треба да има постојано усовршување за основните познавања за лицата со пречки во развојот, нивните карактеристики, одредени методски аспекти од едукацијата и сл...Сите членови на стручниот тим, вклучувајќи го и наставникот, го имаат своето место во инклузивниот процес, не затоа што ние така сакаме, туку затоа што од една страна тоа го покажале научните истражувања и практика, а од друга страна и самата сложеност на биопсихосоцијалната структура на личноста на ученикот со посебни образовни потреби”.

Дефектологот е во постојан контакт со одделенскиот и предметниот наставник и по потреба се вклучува заедно со нив во одделението додека трае наставата за да му помогне на ученикот индивидуално во совладување на некои активности. По потреба го извлекува ученикот во неговиот кабинет и дополнително работи на планот на совладување на одредени едукативни аспекти.

### **3.5. Улогата и ставовите на наставниците за процесот инклузија**

Говорејќи за интерацијата меѓу наставниците и учениците во инклузивната училишница, *Јачова З, и Каровска А. (2008)*, истакнуваат дека: „Постојат одредени идеални услови за образовната средина и карактеристики на наставникот кои придонесуваат за успешноста на овој процес. Прво, средината во која се случува образованието треба да се приспособи на детето, да развие позитивна слика за себе и да овозможи најдобар курикулум. Наставниците во образовната средина треба да ја земат предвид различноста на децата, да одржуваат добра основа на знаење и да ја унапредуваат праксата на децата. Децата треба да бидат ученици полни со оптимизам и одредени способности”.

Успехот на инклузивното образование зависи од многу фактори. Самите наставници се суштинска компонента со цел да се обезбеди поквалитетно вклучување на учениците со посебни образовни потреби во училишната средина. Наставниците имаат директна интеракција со учениците и играат клучна улога во стекнување на искуства на учениците во новата средина (*Dinh Thi Nguyet & Le Thu Ha, 2010*).

Улогата и одговорноста на наставниците се менуваат со инклузивните практики и наставниците се очекува да ги разберат карактеристиките на децата со посебни потреби, да ги прилагодат наставните програми според нивното развојно ниво, да комуницираат во училницата со сите деца, вклучувајќи ги и оние со посебни потреби (*Liebar, Beckman, Hanson, Janko, Marquart, Horn et al 1997*).

Во една идеално инклузирана училница, наставникот и дефектологот заеднички ги дизајнираат наставните планови според потребите на учениците со посебни образовни потреби. Во некои случаеви наставникот го планира наставното градиво, а дефектологот го прилагодува наставното градиво според потребите на учениците. Вклучувањето на дефектологот во училницата може да варира. Може да се вклучи до двапати неделно т.е. не мора да се вклучува секој ден, освен ако потребите на учениците го бараат тоа (*Zeiger, Media, 2008*).

Наставникот ги спознава индивидуалните способности и потенцијални можности на секој ученик, неговиот стил на учење, предзнаења, интересите, мотивираноста и ставот кон учењето, како и социо-економските услови во кои живее и работи ученикот а сето тоа како основа за планирањето и индивидуализацијата на наставата. Ја планира и подготвува наставата и притоа води сметка програмата да се усогласи со можностите на секој ученик, го организира и недирективно го води наставниот процес и дидактички ги структурира процесот и содржините, го поттикнува и насочува интересот и внатрешната мотивација кај учениците, го определува темпото на работа на паралелката, групите или поединците, го насочува вниманието на учениците, создава демократска атмосфера во училницата. Го следи, проверува и оценува развојот и напредокот на секој ученик. Соработува со родителите на учениците поради нивно подобро запознавање и меѓусебно информирање и координирање на активностите за развојот на учениците. Постојано работи на сопственото усовршување, врши самопроверување и самовреднување низ мали акциски истражувања

или преку размена на искуства со колегите. Тврдењето на некои дефектолози дека со дополнителна едукација наставникот ќе ја замени работата на дефектологот и дека дефектологот нема да има работа претставува заблуда. Сите членови на стручниот тим (дефектолог, психолог, педагог) вклучувајќи го и наставникот го имаат своето место во инклузивниот процес (*Јачова, Самарџиска-Панова, Лешковски, Иванова, 2002*).

Наставниците играат клучна улога во квалитетот и успехот на вклучување на децата со посебни потреби во инклузивното образование (*Burke, Shutreland, 2004*). Нивниот недостаток на информации е прифатен како клучна бариера кон ефективни инклузивни практики. Иако физичките бариери се сметаат за бариери за целосно вклучување на лицата со попреченост во инклузивното образование, сепак како клучни бариери се сметаат институциите и ставовите на вработените во образовниот систем. (*Pivic, McComas & Laflamme, 2002*).

Во една студија од страна на *Bruns u Mogharreban* беше објавено дека предучилишните наставници треба да знаат правилни стратегии и техники со цел да се подобри интеракцијата помеѓу децата во инклузираните училници, правилна изработка на ИОП, соработка со семејствата со цел да се развијат стратегии во однесувањето (*Bruns, Mogharberrean, 2009*).

*Sadler (2005)* наведува дека недостатокот на знаење на наставниците во врска со инклузијата и карактеристиките на децата со посебни потреби се два значајни фактори кои влијаат на нивните напори да ги задоволата потребите на децата.

Во една студија на *Crane-Mitchel and Hedge (2007)* беше истакнато дека наставниците не ги разбираат карактеристиките на децата со посебни потреби од предучилишна возраст и немаат одредени предзнаења во врска со задоволување на нивните потреби (*Crane-Mitchel, Hedge, 2007*).

*The Inclusion Knowledge Test (IKT)* беше користен во истажувањата со цел да се искористи знаењето на наставниците за инклузијата на децата од предшколска возраст. Категории кои се опфатени со овој тест се: карактеристики на децата со попреченост и принципите на инклузијата, адаптација на децата, стратегии во учењето, поддршка на јазикот и комуникацијата, училница и однесување, работењето со семејствата. Резултите

од овој тест биле дека познавањето на наставниците за процесот на инклузија во предучилишната возраст е само 25%. (*Jeffries, Maeder, 2004*).

Наставниците од предучилишно и основно образование имаат генерално позитивно мислење кон вклучување на децата со посебни потреби во редовните паралелки (*Bozarlan-Malkoc, 2010*).

Сепак некои наставници ги изразуваат своите двоумења во врска со овој модел на услуги и нивниот став е дека децата со посебни потреби треба да учат во домашни услови бидејќи ја нарушуваат училишната средина и му штетат на другите ученици. Истражувачите *Sargin i Sumbul* покажаа дека ставовите на наставниците се менуваат според видот на попреченоста. Според наставниците за предучилишно воспитание, главни проблеми во вклучувањето на децата со посебни потреби во процесот на инклузија се однесувањето на децата со посебни потреби, нивното отфрлање од страна на другарчињата, тешкотии поврзани со наоѓање посебно време за планирање на нивната работа, како и недостатокот на ентузијазам во семејствата. Исто така, тие потенцираа дека курсевите кои биле понудени во текот на образовниот процес не им беа доволни да се стекнат со знаење како да работат со деца со различна попреченост и решавање на проблемите со кои се соочуваат во инклузираните училници. Исто така, тие рекоа дека им се потребни повеќе искуство и вештини во врска со овие прашања и дека тие не им беа обезбедени доволно поддршка од директорите на училиштата и другите професионалци кои работата со децата со различни попречености.

Други истражувачи покажале дека ако на наставниците за претшколска возраст и наставниците за школска возраст се обезбедени краткотрајни обуки која ќе се фокусира на децата со посебни потреби и инклузираните практики, нивните ставови ќе се променат во позитивен начин (*Sucuoglu, Bakkalaoglu, Karasu, 2013*).

Наставниците претставуваат најфундаменталната компонента за специјална едукација и инклузија. Тие се одговорни за индивидуализирани програми за образование и за вклученоста на децата со посебни потреби во редовниот образовен процес. Во Турција годишно факултет завршуваат 1200 специјални едукатори.

Подготовката на учениците со посебно потреби за вклучување во редовниот образовен процес е уште еден многу важен дел за успешна инклузија. Со цел да се

подготват учениците со посебни потреби за редовно образование, мора да му се обезбеди едукација за однесувањето и академски вештини кои треба да ги користат во образованието.

Ако наставниците се со позитивен став во однос на инклузијата, поверојатно е дека инклузивниот процес ќе биде успешен. Но за несреќа има многу истражувачки студии што водат евиденција во врска со неподготвеноста на наставниците за работа со ученици со посебни потреби (*Avcı, Ersoy, 1999*).

Сепак некои студии покажуваат дека наставниците сакаат да бидат дел од инклузијата кога ќе имаат доволно информации за децата со посебни потреби пред и за време на инклузијата. Истражувањето покажало дека причината на неподготвеноста на наставниците е недостатокот на нивното знаење за вклучување на учениците со посебни потреби. Ако наставниците имаат некои потребни класификации, тие можат да се чувствуваат покомпетентни не само за инклузијата туку и што можат да направат со тие ученици во и наговор од училницата. Тие квалификации би биле: да биде во тимот за проценка и развој на програмата на децата со посебни потреби, да биде оспособен да дава предлози и истите да ги спрведува кај учениците, да може да изгради еднакви образовни можности за сите ученици вклучувајќи ги и учениците со посебни потреби.

Ако наставниците се вклучени во тимот за проценка и развој на програмата тие ќе соработуваат со дефектолозите, родителите на децата со и без посебни потреби и со други професионалци (логопеди, физиотерапевти) (*Batu, 2010*).

Поголем број на предучилишни наставници и воспитувачи имаат умерено позитивен став спрема предшколската инклузија. Поголем број на одговорите (86%) покажуваат дека наставниците имаат скромно или немаат никакво искуство за работа со деца со пречки во развојот (*Eisermen, Shisler, Harvey, 1995*).

Битен момент, кој игра важна улога во успехот на вклучување на децата со посебни потреби во предучилишните институции е тоа што наставниците треба да разберат дека општествениот и индивидуалниот развој е толку важен колку и академскиот успех за учениците со посебни потреби. Важна цел на инклузијата е развивање на социјалните вештини кај лицата со посебни потреби слични на оние кај нивните врсници без посебни потреби. Учениците со посебни потреби обично имаат потешкотии во социјалните

вештини и затоа тие често се неприфатени во социјалните групи во училиштата, одделенија, игралиштата и др. Поради ова причина наставниците треба да ја сватат важноста на развојот на социјалните вештини исто колку што се важни академските вештини за учениците со посебни потреби и да ги интегрираат социјалните вештини во програмата за индивидуален образовен план. Ако социјалните вештини се изучуваат само во одделението, учениците со посебни потреби нема да бидат во можност да ги генерализираат овие вештини во секојдневниот живот. Затоа е потребно овие вештини да се генерализираат на различни луѓе, различни средини и во различно време.

Постојат многу аспекти кои влијаат на перспективите на наставниците кон вклучување на овие лица во редовниот образовен процес. Некои од тие фактори се: возраста на наставникот, видот на попреченоста на децата, видот, динамика и квалитетот на услугите кои се предвидени кај децата со посебни потреби. Истражувањата покажаа дека помладите наставници се повеќе подготвени да прифатат ученици со посебни потреби во своите одделенија. Исто така, наставниците кои посетувале обука за специјална едукација се повеќе наклонети кон инклузијата. Видот на попреченоста е уште еден фактор кој игра важна улога во одлуката за прифаќање на учениците со посебни потреби во одделенијата. Според други истражувања, учениците со интелектуална попреченост се најмалку преферирани групи за инклузија (*Batu, Uysal, 2006*).

Децата со тешки и длабоки пречки во развојот се најмалку посекувани групи за вклучување, а лесните и умерените пречки во развојот се повеќе посакувани групи за инклузија. Наставниците треба да бидат подготвени и информирани за инклузијата пред да вклучат дете со посебни потреби во одделението (*Batu, Kircaali-Iftar, 2005*).

### **3.6. Препреки за успешно инклузивно образование**

Промена на образовниот систем во целина според начелото на инклузивна политика и пракса генерално се пратени со потешкотии. Битно е да се идентификуваат факторите кои можат да допринесат за успешно инклузивно образование, како и факторите кои претставуваат потешкотии во реализацијата на инклузивното образование.

Како препреки кои го спречуваат или успоруваат процесот на инклузија се:

- Не усвоена јасна национална стратегија за образованието која ќе се заснова на инклузивни принципи,
- Отпор спрема промените, посебно изразен во средините во која инклузивното образование се спротивставува на вкоренетите принципи, верувања и факти,
- Недостаток на систематска подршка, раководење и охрабрување како би иницијативата за инклузивното образование би се развивала и ширела,
- Недостаток на трансферот на знаење и информација кои би се добиле после спроведеното истражување во областа на инклузивното образование.
- Недостаток на соработка и добра волја кај клучните партнери во областа на инклузивното образование: наставник и дефектолог, педагог и психолог, родители и деца.

Кога на сите овие фактори додадеме и недоволната информираност на пошироката заедница, неусогласените ставови помеѓу стручните лица, постои тенденција да се развиваат негативни ставови и стравови кои потешко би се надминале.

Негативните ставови спрема лицата со пречки во развојот се сметаат како најголема препрека за вклучување на овие деца во редовниот систем на образованието. Негативни ставови можат да имаат родителите, училиштата, наставниците, како и децата со пречки во развојот. На негативните ставови влијаат: несигурност, страв, недостаток на знаење и информирање, искривен систем на вреднување, а нивното влијание се отсликува на секој сегмент од животот на детето со пречки во развојот (*Ceti, 2006*).

Најчести препреки за успешно инклузивно образование можат да групират во три главни области:

- Бариери во организацијата,
- Бариери во ставовите,
- Незнаење.

Бариерите во организацијата се однесуваат на начинот на организација на градинките или училиштата, како и начините на кои се дефинирани целите за децата со



пречки во развојот. Нерешени бариери во организацијата можат да предизвикаат создавање на негативни ставови спрема децата со пречки во развојот од страна на воспитувачите или наставниците. Бариери во ставовите се однесуваат на верувањата на воспитувачите или наставниците кои можат да ги имаат во врска со образованието на децата со пречки во развојот. Негативните ставови можат да произлезат поради недостаток на информација, како резултат на евентуална дезинформација или поради претходно негативно искуство. Воспитувачите или наставниците можат да имаат заблуди во врска со работата на децата со пречки во развојот или страв дека нема да бидат успешни во процесот на инклузија. Исто така можат да бидат загрижени како инклузијата ќе влијае на атмосферата во одделението и на работата и напредувањето на останатите деца. Инклузијата бара нови начини на размислување за наставата, нови пристапи во комуникацијата и соработката. Позитивните ставови можат да се развиваат на различни начини. Пред се, охрабрување на воспитувачот или наставникот да го запознаат детето, да ја откријат личноста на детето и да развијат потребни методи и средства прикладни за работа и напредување на детето со пречки. Според резултатите од истражувањата од други автори најважни препреки за инклузивно образование од гледна точка на самите наставници се:

- Свест кај наставниците дека не поседуваат потребни знаења и вештини неопходни за работа со деца со пречки во развојот.
- Преобемни наставни програми кои ги присилуваат наставниците да работат фронтално бидејќи тоа е единствен начин да го реализираат зададениот програм.
- Страв дека присуството на деца со пречки во развојот во нивното одделение би значело да мораат да им посветат доста време во индивидуалната работа и дека поради тоа не би биле во можност да го реализираат наставниот програм.
- Не постоење на правилник за оценување на децата со пречки.

Недостаток на системот на поддршка на кои наставниците би можеле да се поткрепат во секојдневната работа со деца со пречки (*Darrow, 2009*).

Голем број на ученици во одделението претставува препрека за успешно инклузивно образование (*Avramidis, Bayliss, Burden, 2000*). Наставниците сметаат дека

поради поголемиот број на ученици нема да можат да му излезат во пресрет на децата со попреченост. Овие наставници сметаат дека децата со попреченост му одземаат повеќе време и внимание на сметка на другите ученици (*Sebastian, Mathot-Buckner, 1998*).

### **3.7. Модели на инклузивно образование во Европа**

#### **Финска**

Главна цел на финската образовна политика е да пружи на сите граѓани еднаков пристап во образованието, без оглед на возраста, местото на живеење, економскиот статус, пол, мајчин јазик. На образованието се гледа како фундаментално право на сите граѓани. Основното образование мора да овозможи можности за различен развој, учење, и за развој на самопочитување, така да учениците можат да стекнат знаење и вештини кои ќе му бидат потребни во животот и да учествуваат во градењето на демократското општество. Основното образование мора да подржува јазички и културен идентитет на секој ученик, развој на мајчиниот јазик, стекнување на основно знаење и др. Основното образование промовира одговорност, почитување на правата и слободата на поединецот. Пред основното образование, децата можат да учествуваат во претшколско образование во траење од една година. Повеќе од 96% од децата одат во претшколско образование. Претшколското образование е организирано од страна на социјалните или образовните институции.

Задолжителното образование започнува кога детето ќе наполни седум години а завршува кога е комплетиран наставниот план за основното образование или кога ќе поминат десет години од почетокот на задолжителното образование. Најчесто децата во првите шест години ги учат одделенски наставници, а после тоа во наредните четири години ги учат предметни наставници. 20% од наставните часови се предвидени за изборните предмети кои децата можат да ги изберат со своите родители. Секое училиште одлучува кои изборни предмети ќе бидат вклучени во наставната содржина. Наставните ангажмани по природа се инклузивни. Финскиот закон за образование пропишува да секој ученик има право на поддршка во учењето и во личниот развој. Секој ученик со посебни потреби има право на образование. Специјалното образование има улога во севкупното

образование. Во финското законодавство образованието е поделено на редовно и специјално образование. Помалку од 2% деца посетуваат специјални училишта. Примарно, спрема постоечкото законодавство секогаш во прв план се поставува создавање на можности за организирано образование и поддршка во редовното образование. Сепак, не треба да се заборави да во некои случаи организираното образование во одвоени групи може да биде најдобра поддршка во развојот на детето.

### **Словенија**

Во состав на специјалните институции и училишта со прилагодена програма постои мобилен сервис кои се состои од стручни лица за ученици со пречки во развојот. Овие се одговорни за давање на помош која е потребна за ублажување на недостатоците, бариерите и неправилностите. Нивната работа е да ги посетуваат децата со пречки во развојот во предучилишните институции и училишта и да им даваат дополнителна професионална поддршка. Исто така, стручните лица даваат совети на наставниците и воспитачите во поглед на прилагодувањето на училишните активности за секој ученик посебно.

Децата со посебни образовни потреби кои се сместени во предучилишни установи, училишта и во специјални единици во предучилишните институции, кои имаат повеќе видови на попречености, добиваат помош од професионалци со различен профил (дефектолог, физиотерапевт, работен терапевт, логопед, психолог).

Децата со посебни потреби кои се вклучени во редовните училишта или предучилишните установи имаат право на дополнителни часови кој е пропишан во посебниот план кој е наменет за нив. Дополнителните часови се наменети за отстранување на бариерите, недостатоците и пореметувањата (рехабилитационен третман) или можат да имаат поддршка во учењето со цел да се олесни учењето по одредени предмети.

### **Австрија**

Во Австрија раната интервенција се смета за прв чекор кон инклузијата. Превентивните и рехабилитационите ефекти на раната интервенција се согледуваат во подобрување на развојниот статус на децата со пречки во развојот. Вообичаена е праксата

а тоа е интеграцијата т.е. создавање хетерогена група, заснована на инклузивни педагошки претпоставки. Ова решение се смета за преодно, но во финансиски поглед е доста скапо. Постои верување дека кога ќе станат целосно инклузивни предучилишните установи нема да се трошат повеќе пари на интеграција на децата со пречки во развојот.

## **Белгија**

Државниот декрет во 2004 година, кој организира специјална едукација дозволува и ја поттикнува можноста да децата со посебни потреби се вклучени во редовниот системот на формално образование во три форми:

- Потполно перманентна инклузија
- Парцијално перманентна инклузија,
- Привремена инклузија.

Карактеристично за потполната перманентната инклузија е:

- децата со хендикеп да присуствуваат на редовната настава во училиштата со помош на специјалните училишта,
- обезбеден е бесплатен превоз од училиште до дома,
- се остварува врз основа на мислењата издадени од страна на Генералниот совет за усогласување на специјалното образование, а одлука за потпишување на Протоколот за инклузија заеднички го носат советот на училиштето, родителите и тимот на наставници.

Карактеристично за парцијалната перманентната инклузија е:

- децата со хендикеп присуствуваат на одредени часови во редовните училишта, а остатокот на програмата во специјални училишта во текот на учебната година,
- обезбеден е бесплатен превоз од училиште до дома.

Карактеристично за привремената инклузија е:

- децата со хендикеп присуствуваат на сите или на одделни предавања во редовните училишта во текот на учебната година, а останатата програмата во специјалните училишта,
- обезбеден е бесплатен превоз од училиште до дома.

Целокупниот образовен систем се смета за инклузивен. Во процесот на учење се применуваат различни методи и начини на организација. Акцентот кај стручните лица се става во тимската работа. Посебно внимание се посветува на работата со родителите и продолжување на професионално образование на стручните лица (*Kornel, 2011*).

### **Германија**

Во 60-тите години во Република Германија е формирано посебно тело за заштита на децата со посебни потреби-Конференција на Министерството за образование и наука и Министерството за култура- КМК. Од 80-тите години, како дел од пилот проект, децата со пречки во развојот се интегрирале во редовните училишта. Министерството дава индивидуална поддршка на децата со пречки во развојот за посетување на редовно, средно стручно или општообразовно училиште. КМК привлекува внимание на:

- Искуството на експертите во редовните и специјалните училишта.
- Подигнување на свеста за значењето на образованието на децата со пречки во развојот.
- Значењето на раната интервенција.
- Развој на концепцијата за инклузивно образование во предучилишните установи и редовните училишта врз основа на употреба на современи технички средства и технологии.
- Адаптација и подобрување на третманот и дијагнозата.
- Грижа за училишната средина во која се спроведува инклузивното образование.
- Грижата за просторот за учење и формите за специјално образование, целта на КМК е создавање на еднакви можности на децата со пречки во развојот преку развој на стандарди за поддршка помеѓу специјалните и редовните училишта.

- Подигнување на квалитетот и проширување на мрежата за инклузивно образование.
- Флексибилност во поддршката во рамките на формалниот образовен систем.
- Давање еднакви можности за децата со посебни потреби кои не се вклучени во редовното образование.
- Давање на индивидуална поддршка на своите деца во инклузивна средина.
- Соработка на сите лица и институции кои се вклучени во овај процес.
- КМК поттикнува развој на различните аспекти на образование во инклузивната средина со хетерогени групи. Се фаворизираат:

а. Повеќе отворени форми на настава и учење:

- Учење во групи со деца од различни возрасти,
- Диференцирање на задачите,
- Неделни промени во распоредот на часови,
- Измени во индивидуалните и групните активности,
- Учење со сите сетила.

б. Наставна програма наместо нефлексибилна задача гарантира слобода во диференцирањето на наставните планови во однос на индивидуалните образовни потреби преку:

- Прилагодување на наставата и учењето во интерес на учениците,
- Развој на училиштето како место за живот,
- Развој на локалната заедница како место за учење.

в. Развој на образованието:

- Создавање на услови за нега во домот,
- Едуцирање на наставниците да иницираат реформи во образовниот систем,

- Заедничко планирање во локалните заедници (Djokič, 2014).

### 3.8. Индивидуален образовен план (ИОП)

Важноста за припремата и примената на ИОП за деца со посебни потреби е меѓународно признат и со закон подржан во многу земји како што се САД, Австрија, Канада, Нов Зеланд и Велика Британија.

ИОП е пишан документ подготвен за одредени ученици и план кој точно ги одредува образовните цели кои ученикот треба да ги реализира за одредено време, како и стратегијата за учење, ресурсите и подршката кои се неопходни за да се реализираат целите. Секој ИОП мора да биде наменет за еден ученик и мора навистина да биде индивидуализиран документ. ИОП создава можност за мултидисциплинарен пристап со што би се подобриле образовните резултати на лицата со посебни потреби. Тој претставува камен темелник на квалитетно образование за секое дете со попреченост. За да се создаде ефикасен ИОП, потребно е наставниците, стручните соработници, родителите да ги откријат специфичните потреби и способности на ученикот (Baumel, 2010). ИОП е индивидуален документ, напишан за секој ученик, анализирачки образовен програм кој е дизајниран да ги реализира уникатните потреби на секој ученик (Treimanis, Kathleen, 2008). ИОП е инструмент со кој на најдискретен начин обезбедува прилагодување на образовниот процес т.н. негова индивидуализација. ИОП се креира за секое дете за кое може да се каже дека има посебни образовни потреби и за секое дете кое не покажува очекуван, типичен напредок во школото. Причините за нетипичното однесување можат да бидат стални како што се специфични пречки во развојот или привремени кои се однесуваат на подолго отсуство од школо поради долготрајна болест, потешкотии во прилагодувањето, акцидентни кризи и др. ИОП е пишан документ кој се прави со тимска работа на наставникот, родителот, педагогот, психологот, дефектологот, со цел постигнување на оптимален развој на зачуваните способности и овозможување на негово напредување според способностите. ИОП обезбедува создавање на услови во одделението да ученикот биде прифатен и задоволен.

Пред изработка на ИОП потребно е да се исполнат одредени услови:

- Школото мора да изработи педагошки профил.
- Наставниците претходно да имаат работено индивидуално со децата со посебни потреби.
- Наставниците, воспитачите, класниот раководител на детето со посебни потреби потребно е да му објаснат на стручниот тим за инклузивно образование зошто е потребен ИОП. Тоа барање мора да содржи доказ за спроведената индивидуализација, како и за тоа дека детето не ги остварува предвидените воспитно-образовни цели и затоа му е потребна дополнителна образовна поддршка т.е. ИОП.
- Доколку родителите не поднеле иницијатива за изработка на ИОП, школото е должно по писмен пат да извести дека е покрената ова иницијатива, а тимот за давање на додатна поддршка на ученикот ќе се формира тогаш кога родителите ќе дадат писмена согласност.

Пред изработката на ИОП постојат неколку чекори кои претставуваат облик на поддршка за која не е потребна согласност од родителите но училиштата мораат да ја применат. Училиштето е должно за секое дете со посебни потреби да изработи педагошки профил. Во текот на изработката на профилот се утврдуваат приоритетните области во кое детето има потешкотии и за кој му е потребна поддршка. После тоа, училиштето мора да примени мерки за индивидуализација за кое не е потребна согласност од родителите. Доколку и овие мерки кај детето не ги остваруваат воспитно-образовните цели, се покренува иницијатива за изработка на ИОП пред стручниот тим за инклузивно образование. Оваа постапка не може да покрене без согласност на родителите, но училиштето е должно:

- Да ги информира по писмен пат родителите за оваа иницијатива,
- Во тој допис мора да се објаснат причините за изработка на ИОП,

Исто така, мора да се наведат и доказите дека е применет индивидуален пристап но тој не ги даде очекуваните резултати.



Во текот на првата година кога се применува ИОП, ИОП се вреднува најмалку еднаш на тромесечие, а следните години најмалку еднаш во текот на полугодие. Тимот за додатна поддршка на детето се состанува и утврдува дали поставените цели со ИОП се реализирани и евентуално да утврдат други цели и активности во наредниот период. Доколку се утврди дека ИОП според прилагодена програма не ги исполни зацртаните цели, тимот за додатна поддршка на детето може да поднесе предлог до стручниот тим за инклузивно образование за донесување на ИОП според изменета програма.

Покрај основните податоци за детето, структурата на индивидуалниот образовен план треба да содржи:

- Опис на актуелната состојба на функционалниот развој (сознајни, емоционални, физички и социјален развој).
- Индивидуалните карактеристики на детето: склоности, способности, потреби, интереси.
- Области во кои е потребна помош на детето (области во кои детето поспоро напредува).
- Прикажување на моменталното постигнување на детето, добиени на основа на податоците кога се вршела проценката на детето.
- Целите кои треба да се реализираат во одреден временски период.
- Облици, типови, нивоа, содржини и зачестеноста на поддршката.
- Структурата на тимот и нивните задачи во реализација на ИОП.
- Место на реализацијата на ИОП (училиште, училница, сервисен центар).
- Начини на пратење и вреднување на поставените цели.
- Временски рокови.

Целите укажуваат на посакуваниот исход или постигнувања кои се очекуваат после планираниот период за кои се креира ИОП. Целите можат да бидат краткорочни (неделни,

месечни) или долгорочни (полугодишни, годишни) во зависност од периодот кога се дефинираат. Добро дефинираните цели треба да се јасни, конкретни, остварливи и мерливи. Остварување на целите треба да се разгледува не само во однос на можностите на детето туку и во реалните можности на родителите и училиштето, да се ангажираат во поттикнувањето на развојот на детето. Превисоко поставени цели може да доведат до стагнација или регресија во развојот на детето. Многу важно е да се одреди редоследот или приоритетот кои треба да ги оствари поставените цели (**Lazor, Marković, Nikolić, 2008**). ИОП може да се донесе за дел или област од еден предмет, за еден предмет, за група предмети или за сите предмети како и за вон наставни активности.

ИОП треба да биде детален со цел да ги задоволат уникатните потреби на детето. Квалитетот на ИОП е поврзано со квалитетот и квантитетот на резултатите добиени од страна на учениците со посебни образовни потреби (**Stanberry, 2014**).

90% од учениците со посебни образовни потреби кои се инклузирани во основните и средните училишта, имаат член во семејството кои посетуваат состаноци за индивидуалниот образовен план, но само две третини од родителите изјавиле дека соработуваат при изработка на одредена област од ИОП (**Feinberg et al, 2002**).

#### **4. Релевантни истражувања**

Во литературата може да се најдат низа на истражувања поврзани со оваа проблематика. Ќе ги издвоиме оние за кои сметаме дека се најсоодветно поврзани со нашето истражување. На пример во истражувањето на:

Трпевска С., 2016 година, во магистерскиот труд со наслов *Развојот на посебното основно образование преку содржините на наставните програми во посебните основни училишта за ученици со интелектуална попреченост во Република Македонија*, доаѓа до заклучок дека со континуирано надоградување и адаптирање на наставните програми, според потребите на децата со интелектуална попреченост, основното воспитание и образование се организира на најпогоден начин, со што се зголемува квалитетот и

ефикасноста во очекуваното напредување на учениците во посебните основни училишта и се создаваат подобри услови за работа во овие образовни установи.

Со потврдувањето на посебните хипотези, Трпевска С. ја докажува и генералната, односно главната хипотеза која гласи: *„Постои соодветен и континуиран прогрес и позитивен тренд во развојот на содржините на наставните програми во посебните основни училишта за ученици со интелектуална попреченост во Република Македонија, а со тоа постои и соодветен напредок и развој на самото посебно основно образование, кое низ содржините на наставните програми, соодветно ја извршува својата функција во образованието и воспитувањето на децата со интелектуална попреченост кои посетуваат настава во овие училишта.*

Од друга страна според Извештајот од спроведеното истражување за вклученоста на децата со посебни потреби во редовното основно образование од страна на Народниот правобранител на РМсе добиени следните резултати:

За потребите на народниот правобранител, со поддршка на Центарот за човекови права и разрешување на конфликти, се спроведе анкетен прашалник. Прашалникот беше упатен до сите 332 централни основни училишта во Р. Македонија при тоа, со анализата беа опфатени само редовните училишта а не и посебните или специјалните. Вкупно 325 основни училишта доставија одговорени прашалници, од кои 310 основни училишта доставија пополнет прашалник, додека 15 училишта, наместо пополнет прашалник, до Канцеларијата на народниот правобранител испратија допис. Во дописите овие училишта најчесто информираат дека немаат запишано деца со посебни потреби и немаат посебни паралелки. Според податоците добиени од анкетниот прашалник, вкупниот број запишани ученици во основните училишта кои дадоа податоци изнесува 175642 ученици (45 училишта кои го пополнувале анкетниот прашалник немаат дадено одговор на ова прашање).

## **II. МЕТОДОЛОГИЈА НА ИСТРАЖУВАЊЕТО**

### **1. Дефинирање на истражувањето**

#### **1.1. Вид на истражувањето**

Проблемот со бројот, структурата и воопшто состојбата на лицата со интелектуалната попреченост отсекогаш постоел и ќе постои и постојано се наметнува негово потполно решавање, затоа истражувањата во оваа област оправдано е да се превземат.

Точниот број на лицата со пречки во развојот во Р. Македонија не е познат, бидејќи се уште не постои изграден систем за водење соодветна евиденција и статистика. Статистиката и евиденцијата на лицата со пречки во развојот во нашата земја е делумно регулирана со Правилникот за распоредување и евиденција на деца попречени во развојот, но постојат низа отворени прашања во детекцијата, во регистрацијата, во пријавувањето, во евиденцијата и во статистичката обработка.

Истражувањето, секако, ќе ни овозможи подобар увид во проблемот што не е интересира и ќе ни ги приближи уште повеќе појавите и процесите кои во него се одвиваат.

Во однос на видот на истражувањето се работи за епидемиолошко-дескриптивно, лонгитудинално и трансверзално истражување на интелектуалната попреченост во подолг временски период.

#### **1.2. Истражувачка парадигма**

Со самото истражување очекуваме да добиеме сигурни показатели за бројот и состојбата на лицата со интелектуална попреченост во Република Македонија, треба да покаже во каков обем се наметнува проблемот на лицата со интелектуална попреченост, како и на кое ниво овој проблем е решаван, а со тоа да се наметне што посебно, најитно, треба да се решава.

Квалитативните и квантитативните податоци од нашето истражување го реализираме со помош на техниката на анализа на оформените здравствени досиеја (од невропсихијатриски, психолошки, дефектолошки и социјален аспект) за распоредување на лицата со интелектуална попреченост во Центарот за ментално здравје во Битола, Заводот за ментално здравје во Скопје, користење на анкетни прашалници во Центрите за социјална работа, и во редовните училишта во кои е започнат процесот на инклузија.

### **1.3. Истражувачки дизајн**

Во Република Македонија не постои регистар за лицата со интелектуална попреченост и не е познат точниот број на лицата со интелектуална попреченост. Сметаме дека податоците добиени од оваа истражување ќе претставуваат добра појдовна основа за евидентирање и поттик на други истражувачи но и за Министерството за труд и социјална политика за евидентирање на лицата со интелектуална попреченост.

Резултатите од ова истражување, ќе послужат за изготвување на национална банка, национален регистар на податоци за бројот и состојбата на децата/лицата со интелектуална попреченост и воведување на рубрика на лицата со интелектуална попреченост во пописот на населението во Република Македонија.

Резултатите од ова истражување ќе послужат да ја утврдиме фактичката состојба на процесот на инклузија во редовниот воспитен-образовен процес во Р.М. т.е. со какво темпо и динамика се развива и со кои проблеми се соочува овај процес.

Значењето на проблемот од стручен и научен аспект наметнува постојано да се истражува, а затоа посебно се мотивирани стручните лица што постојано работат на тој проблем, односно на неговото решавање.

Со истражувањето беа опфатени сите лица со интелектуална попреченост од Република Македонија, кои се на евиденција во Центрите за социјална работа, Центарот за ментално здравје во Битола, Заводот за ментално здравје во Скопје, од Агенциите за вработување, Заводот за статистика, од редовните училишта каде што се инклузирани лицата со интелектуална попреченост.

#### **1.4. Цел на истражувањето**

Да се утврди бројот и состојбата на лицата со интелектуална попреченост, како и лицата со комбинирани пречки во развојот. Колку од овие лица се опфатени во редовниот воспитно-образовен процес односно колку се вклучени во процесот на инклузија, на која возраст се вклучени во процесот на инклузија, да се утврди каде е позастапен процесот на инклузија (во одделенската или предметната настава), дали е вклучен дефектолог и др. Да се утврди ставот на наставниците и родителите за процесот на инклузија.

#### **1.5. Задачи на истражувањето**

1. Да се утврди дистрибуцијата на лесната, умерената, тешката и длабоката интелектуална попреченост кај евидентираните лица;
2. Да се утврди дистрибуцијата на интелектуално попречените лица според полот;
3. Да се утврди дистрибуцијата на интелектуално попречените лица според возраста;
4. Да се утврди застапеноста на чистите ретардации и ретардациите со пречки;
5. Да се утврди застапеноста на лицата со интелектуална попреченост во град и село;
6. Да се утврди застапеноста на инклузирните лица со интелектуална попреченост според полот;
7. Да се утврди застапеноста на инклузирните лица со интелектуална попреченост според местото на живеење;
8. Да се утврди дали инклузираните ученици се категоризирани;
9. Да се утврди дали кај лицето што е инклузирано е изработен индивидуален образовен план;

10. Да се утврди дали инклузираните ученици се прифатени од другите ученици;
11. Да се утврди дали е вклучен дефектолог во работата со инклузираните ученици;
12. Да се утврди дали постои потреба од подобрување на способноста на работа кај наставниот кадар за децата со интелектуална попреченост кои се опфатени со процесот на инклузија;
13. Да се утврди дали постои потреба од подобрување на нивото на соработка помеѓу наставникот и стручната служба во училиштето.
14. Да се утврди дали постои позитивен став кај наставниците и родителите за тоа дали децата со посебни потреби треба да посетуваат редовно училиште само ако со нив е присутен дефектолог.
15. Да се утврди дали постои позитивен став кај наставниците и родителите за тоа дали децата со посебни потреби треба да посетуваат редовно училиште само ако со тоа добиваат, а другите деца ништо не губат;
16. Да се утврди дали постои позитивен став кај наставниците и родителите за тоа дали наставниот кадар во редовните училишта треба да биде подготвен за инклузија;
17. Да се утврди дали постои позитивен став кај наставниците и родителите за тоа дека наставниот кадар во редовните училишта треба да биде повеќе платени за инклузијата што ја спроведуваат.
18. Да се утврди дали постои позитивен став кај наставниците и родителите за тоа дека децата во редовните училишта треба да бидат припремени да прифатат дете со посебни образовни потреби.
19. Да се утврди дали постои позитивен став кај наставниците и родителите за тоа дека наставниот кадар треба да примени оптимално педагошко влијание на децата со посебни образовни потреби со цел да не ги оптеретат;

20. Да се утврди дали постои позитивен став кај наставниците и родителите за тоа дека училиштата кои немаат адекватни услови и кадар не треба да запишуваат деца со посебни образовни потреби;
21. Да се утврди дали постои негативен став кај наставниците и родителите за тоа дека наставниците во редовните училишта не се стручни за работа со деца со посебни образовни потреби;
22. Да се утврди дали постои позитивен став кај наставниците и родителите за тоа дека каде што има дете со посебни образовни потреби треба да се намали бројот на учениците;
23. Да се утврди дали постои позитивен став кај наставниците и родителите за тоа дека во секоја училница каде што има дете со посебни образовни потреби да работи по еден дефектолог.

## **2. Хипотетска рамка и методолошки приод**

### **2.1. Хипотетска рамка**

#### **Општа хипотеза**

Се претпоставува дека бројот и структурата на лицата со интелектуална попреченост влијае на планирањето на образованието и рехабилитацијата на овие лица.

#### **Посебни хипотези**

1. Се претпоставува дека лесната интелектуалната попреченост е позастапена во однос на другите интелектуални попречености;
2. Се претпоставува дека интелектуалната попреченост е позастапена кај машкиот пол во однос на женскиот пол;



3. Се претпоставува дека најзастапена е интелектуалната попреченост на возраст од 11-15 години;
4. Се претпоставува дека интелектуалните попречености без пречки се пофреквентни во однос на интелектуалните попречености со пречки или чисти интелектуални попречености;
5. Се претпоставува дека интелектуалната попреченост во однос на местото на живеење позастапена е онаа во градот отколку во село;
6. Се претпоставува дека постои разлика кај инклузираните ученици според полот од аспект на планирањето на образованието и рехабилитацијата.
7. Се претпоставува дека постои разлика кај инклузираните ученици според местото на живеење од аспект на планирањето на образованието и рехабилитацијата.
8. Се претпоставува дека инклузираните ученици се категоризирани од аспект на планирањето на образованието и рехабилитацијата.
9. Се претпоставува дека за инклузираните ученици е изработен индивидуален образовен план од аспект на планирањето на образованието и рехабилитацијата.
10. Се претпоставува дека инклузираниот ученик е прифатен од другите деца;
11. Се претпоставува дека во процесот на инклузија е вклучен дефектолог од аспект на планирањето на образованието и рехабилитацијата;
12. Се претпоставува дека постои потреба од подобрување на способноста на работа кај наставниот кадар за децата со интелектуална попреченост кои се опфатени со процесот на инклузија од аспект на планирањето на образованието и рехабилитацијата;

13. Се претпоставува дека постои потреба од подобрување на нивото на соработка помеѓу наставникот и стручната служба во училиштето од аспект на планирањето на образованието и рехабилитацијата;
14. Се претпоставува дека наставниците и родителите имаат позитивен став за тоа дека децата со посебни потреби треба да посетуваат редовно училиште само ако со нив е присутен дефектолог;
15. Се претпоставува дека наставниците и родителите имаат позитивен став за тоа дека децата со посебни потреби треба да посетуваат редовно училиште само ако со тоа добиваат, а другите деца ништо не губат;
16. Се претпоставува дека наставниците и родителите имаат позитивен став за тоа дека наставниот кадар во редовните училишта треба да биде подготвен за инклузија;
17. Се претпоставува дека наставниците и родителите имаат позитивен став за тоа дека наставниот кадар во редовните училишта треба да биде повеќе платени за инклузијата што ја спроведуваат;
18. Се претпоставува дека наставниците и родителите имаат позитивен став за тоа дека децата во редовните училишта треба да бидат припремени да прифатат дете со посебни образовни потреби;
19. Се претпоставува дека наставниците и родителите имаат позитивен став за тоа дека наставниот кадар треба да примени оптимално педагошко влијание на децата со посебни образовни потреби со цел да не ги оптеретат;
20. Се претпоставува дека наставниците и родителите имаат позитивен став за тоа дека училиштата кои немаат адекватни услови и кадар не треба да запишуваат деца со посебни образовни потреби;
21. Се претпоставува дека наставниците и родителите имаат негативен став за тоа дека наставниците во редовните училишта не се стручни за работа со деца со посебни образовни потреби;

22. Се претпоставува дека наставниците и родителите имаа позитивен став за тоа дека каде што има дете со посебни образовни потреби треба да се намали бројот на учениците;

23. Се претпоставува дека наставниците и родителите имаа позитивен став за тоа дека во секоја училница каде што има дете со посебни образовни потреби да работи по еден дефектолог;

## 2.2. Методи, техники и инструменти на истражувањето

**Во истражувањето ќе се користат следните методи:**

- **Дескриптивна метода-** За да се обработат податоците од истражувањето и да се анализираат во сооднос, односно за да се согледа причинско-последичната поврзаност ќе го користиме овој метод, што покрај собирање, средување, обработка и презентација на податоците вклучува и интерпретација на податоците од истражувањето и изведувањето на заклучок. Дескриптивниот метод се користи со цел да се опишат релевантните врски и односи на појавата што ја истражуваме со појавата што е причина или последица на нејзиното јавување, односно се користи за опишување на односот меѓу видот и степенот на попреченост, хронолошката возраст, полот и др.
- **Каузална метода-** За да се запознаат законитостите на појавата која е предмет на истражувањето и да се утврдат причинско-последичните врски меѓу конкретните варијабли на истражувањето.

За статистичко потврдување / отфрлање на хипотезите ќе се примени Хи квадрат. Хи квадрат тестот спаѓа во групата на непараметарските тестови. Постапката наречена хи-квадрат тест се употребува во повеќето случаи ако се работи за квалитативни податоци или ако појавата значајно отстапува од нормалата. Хи-квадрат тестот е многу практичен тест кој може особено да послужи кога сакаме да утврдиме дали некоја добиена фреквенција отстапува од фреквенцијата која ја очекуваме со одредена хипотеза. Кај овој тест исто така истражуваме дали постои поврзаност помеѓу две варијабли и тој ја покажува веројатноста на поврзаност, како и хомогеност на популацијата. Тестот на

независноста овозможува донесување одлука во врска со прифаќањето или неприфаќањето на нултата хипотеза т.е. постоење или непостоење значајна разлика помеѓу емпириските и очекуваните фреквенции според еден или друг критериум.

**Техники на истражување-** анализа на документација, анкетирање и интервју.

Во фаза на собирање податоци како **инструменти** ќе ги користиме оформените лични здравствени досиеја на секое ментално ретардирано лице во време на неговото распоредување. Од личните здравствени досиеја ќе користиме анамнестички податоци за психофизичкиот развој на личноста, како и наод и мислење од невропсихијатар, дефектолог, психолог, логопед, социјален работник како и наод и мислење од други стручни профили кои учествуваат во распоредувањето (категоризацијата). Користени ќе бидат податоци од Центарот за ментално здравје при Клиничката болница од Битола, од Центрите за социјална работа, од Заводот за ментално здравје- Скопје, од Агенциите за вработување, Заводот за статистика, од редовните училишта каде што се инклузирани лицата со интелектуална попреченост.

Анкетирањето како постапка за собирање на податоци, ќе биде составено од два вида на прашалници и тоа: едниот тип на анкетен прашалник 1 е наменет за стручните лица во Центрите за социјална работа, со цел да се добијат податоци за бројот на лицата со интелектуална попреченост, степенот на интелектуална попреченост, причините за појавата на интелектуалната попреченост, полот, возраста, националноста и др. Другиот вид на анкетен прашалник 2 ќе биде наменет за наставниците вработени во редовните училишта каде што има инклузирани ученици со интелектуална попреченост, со цел да се добијат податоци за бројот на лицата со интелектуална попреченост вклучени во процесот на инклузија, полот, местото на живеење, националноста, видот на попреченоста, дали лицето е категоризирано, дали е изработен индивидуален образовен план, кога е започнат процесот на инклузија, дали е вклучен дефектолог и др.

Анкетниот прашалник 3 ќе биде наменет за наставниците вработени во редовните училишта каде што има инклузирани ученици со интелектуална попреченост и родителите на децата со посебни образовни потреби кои се инклузирани во редовните училишта. Со овај анкетен прашалник ќе добиеме став т.е. мислење дали децата со посебни образовни потреби треба да посетуваат редовно училиште само ако со нив е присутен дефектолог,

дали наставниците треба да бидат подготвени за инклузијата во нивното одделение, дали наставниците треба да бидат повеќе платени за инклузијата што ја спроведуваат, дали училиштата кои немаат соодветен кадар и опрема треба да запишуваат деца со посебни образовни потреби и др.

Анкетниот прашалник 4 ќе биде наменет само за родителите кои имаат деца со посебни образовни потреби, со цел да добиеме став т.е. мислење од родителите дали нивните деца треба да одат во редовно или специјално училиште.

Истражувањето со примена на анкетните прашалници ќе го реализираме со следните постапки: подготовка на прашалник, теренска работа (анкетирање), обработка на добиените податоци, анализа на податоците и презентирање на резултатите.

### **2.3. Варијабли на истражувањето**

#### **Независни варијабли:**

- Бројот и структурата на лицата со интелектуална попреченост во Република Македонија.
- Ставовите на наставниците и родителите за процесот на инклузија.
- Пол, возраст.

#### **Зависни варијабли:**

- Застапеноста на лицата со интелектуална попреченост во Република Македонија и нивната вклученост во редовниот воспитно-образовниот систем на Република Македонија.

#### **2.4. Примерок на истражувањето**

Во истражувањето беа опфатени 9964 лица со интелектуална попреченост кои се на евидинција во Центарот за Ментално здравје при Клиничката болница во Битола, Заводот за Ментално здравје во Скопје, Центрите за социјална работа во Р. Македонија.

Во истражувањето беа опфатени и 155 наставници кои се вклучени во процесот на инклузија и 180 родители на деца со интелектуална попреченост.

**Табела 6. Број на анкетирани наставници од редовните училишта**

Место	Основно училиште	Наставници
Битола	Ѓорги Сугарев	6
	Стив Наумов	5
	Д-р. Трифун Пановски	4
	Св.Климент Охридски	14
	Елпида Караманди	8
Струмица	Видое Подгорец	5
	Маршал Тито	7
	Никола Вапцаров	6
	Сандо Масев	7
Гостивар	Гоце Делчев	5
	Братство - Единство	6
Тетово	Лирија	6
	Наим Фрашери	7
Велес	Васил Главинов	4
	Кирил и Методиј	7
Прилеп	Кочо Рацин	5
	Св.Климент Охридски	6
Куманово	Браќа Миладиновци	5
	11-ти Октомври	6
Штип	Димитар Влахов	6
	Ванчо Прке	5
Дебар	Саит Најдени	7
Кавадарци	Страшо Пинџур	5
Охрид	Братство	4
Струга	Браќа Миладиновци	4
	Јосип Броз Тито	5
	Вкупно	155

Од прикажаната табела (табела бр. 6) може да се забележи дека вкупниот број на анкетирани наставници изнесува 155. Најголем број на анкетирани наставници (37) има од Општина Битола, потоа следува Општина Струмица со 25 анкетирани наставници, Општина Тетово со 13 анкетирани наставници, Општините Прилеп, Куманово, Велес, Гостивар, Штип со 11 анкетирани наставници, Општина Струга со 9 анкетирани наставници, Општина Кавадарци со 5 анкетирани наставници и Општина Охрид со 4 анкетирани наставници.



### III. РЕЗУЛТАТИ ОД ИСТРАЖУВАЊЕТО СО ДИСКУСИЈА

#### 1. Приказ и интерпретација на добиените податоци

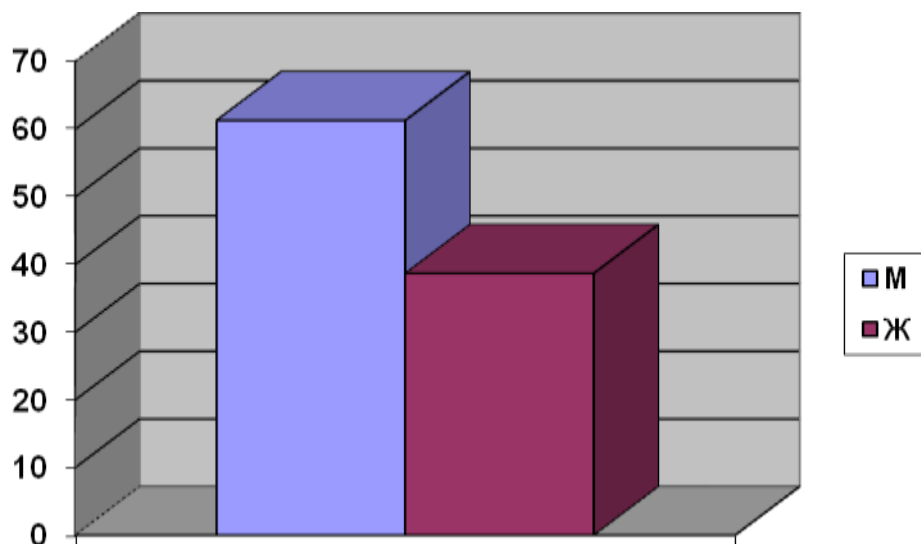
##### 1.1. Анализа и интерпретација на добиените податоци од анкетниот прашалник наменет за вработените од Центрите за социјална работа

Во рамките на ова поглавје ќе бидат интерпретирани добиените резултати од истражувањето проследени со коментар и дискусија.

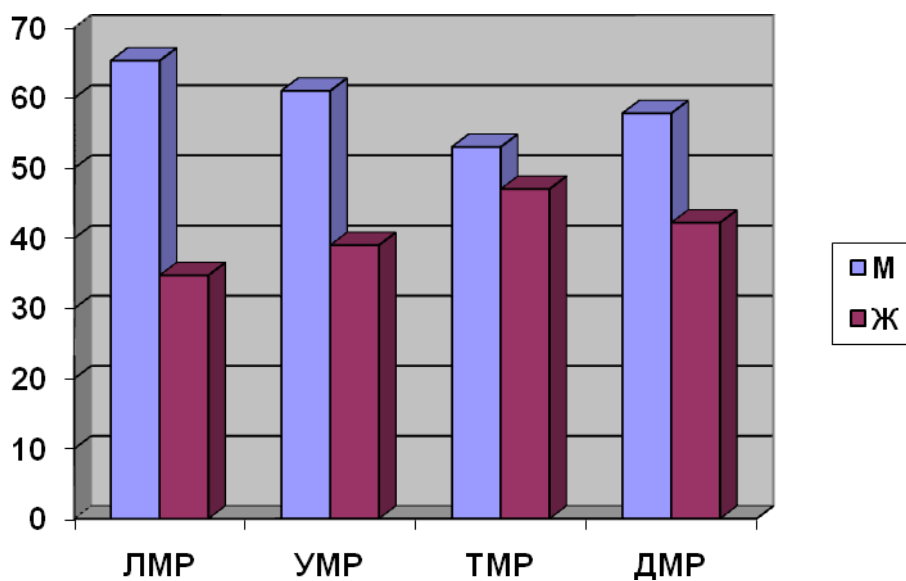
Преку прашањата од анкетниот прашалник и одговорите кои ги добивме го утврдивме вкупниот борој на лицата со интелектуална попреченост според полот и степенот на попреченост, возраста, местото на живеење, интелектуалната попреченост со пречки и без пречки.

**Табела 7. Дистрибуција на интелектуалната попреченост според пол и степен на попреченост**

Пол	ЛМР	%	УМР	%	ТМР	%	ДМР	%	Вкупно	%	X <sup>2</sup>	df	p
<b>М</b>	3533	65,3	1106	61	1199	53	276	57,8	6108	61,3	104	3	<b>&lt;0,001</b>
<b>Ж</b>	1878	34,7	707	39	1063	42,2	202	42,2	3856	38,7			
<b>Вкупно</b>	5411		1813		2262		478		9964				
<b>%</b>	<b>54,3</b>		<b>18,2</b>		<b>22,7</b>		<b>4,8</b>			<b>100</b>			



Сл.1. Дистрибуција на интелектуалната попреченост според пол



Сл.2. Дистрибуција на интелектуалната попреченост според пол и степен на попреченост

Од прикажаната табела 5, и слика 2 најзастапена е категоријата ЈМР која учествува со 54,3% од вкупниот број на лица со интелектуална попреченост, потоа следува категоријата ТМР со 22,7%, УМР со 18,2% и ДМР со 4,8%.

Според табела 5 и сликите 1 и 2 во однос на половата застапеност на интелектуалната попреченост, позастапен е машкиот пол кој учествува со 61,3%, а женскиот пол учествува со 38,7%.

Соодносот машки-женски лица со интелектуална попреченост е 1,6:1, што упатува на фактот дека машките во однос на женските деца се поподложни на појавата на интелектуална попреченост.

Во литературата се среќаваат податоци за постоење на сооднос 1,5:1 до 1,3:1. Менталната ретардација е почеста кај машкиот пол и тоа во сразмер 2:1 во однос на лицата од женски пол (**Jakulić, 1993**).

Во однос на полот соодносот машки-женски лица изнесува 1:0,6 т.е. 40% се повеќе лица од женски пол со МР<sup>24</sup>.

Во однос на степенот на попреченост, женскиот пол е за 20% повеќе застапен во однос на машкиот пол кај лица со ТМР. Во однос на ЈМР во Холандија, женскиот пол е за 40% повеќе застапен во однос на машкиот пол, а во Шведска женскиот пол е за 80% повеќе застапен во однос на машкиот пол.

МР кај машкиот пол е за 1,5 пати повеќе застапена во однос на МР кај женскиот пол<sup>25</sup>.

---

<sup>24</sup> The prevalence of Mental retardation Among Third Grade Elementary School children in the Suwon Area, Korea, 89-90

<http://www.jkms.org/fulltext/pdf/jkms>

<sup>25</sup> Psychiatric Assessment of the Person With Mental Retardation

<http://www.psychiatry.com/mr/assessment.html>

Според една студија направена во Србија анализирајќи 600 лица со интелектуална попреченост на подрачјето на Крагуевац, машкиот пол е застапен со 54% односно 324 лица, а женскиот пол е застапен со 46% односно 276 лица (**Velicković, 1980**).

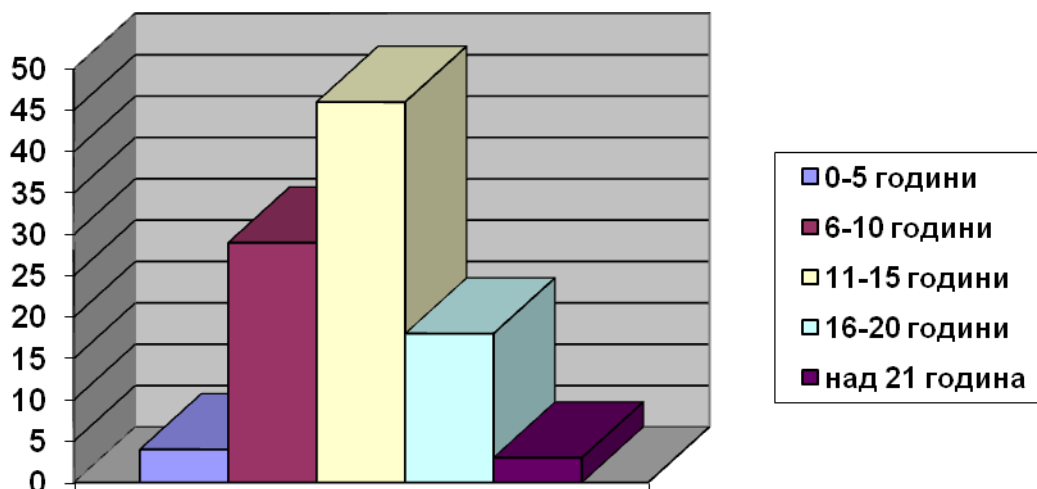
Статистичката анализа во однос на застапеноста на интелектуалната попреченост според пол, со Хи-квадрат тест ( $X^2=104,51$ ;  $df=3$ ;  $p<0,001$ ) ја потврди претпоставката на **хипотезата дека интелектуалната попреченост е позастапена кај машкиот пол во однос на женскиот пол**. Утврден е висок позитивен Пирсонов коефициент на корелација  $r=0,99$  (границата на оваа корелација е од  $+_0,70$  до  $+_1,00$ ).

Статистичката анализа во однос на застапеноста на видовите на интелектуалната попреченост со Хи-квадрат тест ( $X^2=104,54$ ,  $df=3$ ;  $p<0,001$ ) се потврди претпоставката **на хипотезата дека ЛМР е најфреквентна во однос на другите интелектуални попречености**. Помеѓу четирите варијабли (ЛИП, УИП, ТИП, ДИП) е утврден висок позитивен коефициент на корелација (Pearson 0,99).

Резултатите ја потврдија хипотезата на ниво  $p<0,001$ .

**Табела 8. Дистрибуција на интелектуалната попреченост според возрастни групи**

Возрасн и групи	ЛИ П	%	УИ П	%	ТИ П	%	ДИ П	%	Вкупн о	%	$X^2$	df	p
<b>0-5</b>	65	1,2	74	4,1	152	6,7	120	25,1	399	4	876	12	<b>&lt;0,001</b>
<b>6-10</b>	1769	32,7	394	21,7	561	24,8	129	27	2890	29			
<b>11-15</b>	2457	45,4	894	49,3	1043	46,1	142	29,8	4583	46			
<b>16-20</b>	1001	18,5	339	18,7	407	18,0	76	15,8	1793	18			
<b>Над 21</b>	119	2,2	112	6,2	99	4,4	11	2,3	299	3			
<b>Вкупно</b>	<b>5411</b>		<b>1813</b>		<b>2262</b>		<b>478</b>		<b>9964</b>				



**Сл.3. Дистрибуција на интелектуалната попреченост според возрасни групи**

Според табела 8 и слика 3, доминантна е возрасната група од 11-15 год со 46%, следува возрасната група од 6-10 год со 29%, потоа возрасната група од 16-20 год со 18%, возрасната група од 0-5 год со 4% и возрасната група над 21 год со 3%. Доминантната возрасна група од 11-15 год е застапена кај ЛМР со 45,4%, кај УМР со 49,3%, кај ТМР со 46,1%, а кај ДМР е застапена со 29,8%. Детекцијата на видовите на МР е најголема во школскиот образовен период и изнесува 92,4%, додека детекцијата во предучилишниот период (0-5 год) е најмала и изнесува 4,2%. Во предучилишниот период доминира детекцијата на длабоката ментална ретардација и тоа со 25,1%.

За разлика од нашите студии во другите студии се добиени следните резултати: Според Dupont (1988), МР најмногу е застапена од 10-14 години, а во друга студија направена во 1979, МР најмногу е застапена од 7-22 години.

Во друга студија направена од Fryers (1984), односот на специфичната превеленција во однос на годишната возраст кај децата од 5-14 години варира од ниска

2,37/1000 во 1961 година до висока 5,42/1000 во 1976 година а потоа постепено се намалува за 4,89/1000 во 1980 година.

Во една студија која била направена во Бангладеш, преваленцијата на ТМР од 2-9 години изнесува 5,9/1000, која е незначително поголема од развиените земји.

Според Brask (1972), преваленцијата на ТМР во Данска на возраст од 0-14 години е 3,99/1000 деца<sup>26</sup>.

МР е најчесто детектирана во школската возраст, кога индивидуата има од 10 до 16 години, а многу ретко во раната фаза на животот или во доцната фаза (**Heikura, 2008**).

Според Beange и Taplin (1996), преваленцијата на МР во Австралија на возраст од 20-25 години е следна: ЛМР со 2,19/1000, Down syndrome со 0,96/1000, и ТМР 2,19/1000 случаи.

Според Fernell (1996), преваленцијата на ЛМР во Шведска на возраст од 9-15 години е 12,8/1000 случаи.

Според Hagberg (1981), преваленцијата на ЛМР во Шведска на возраст од 8-12 години изнесува 3,7%.

Според Rantakallo (1986) во Финска преваленцијата на МР на возраст од 0-14 години е следна: ТМР со 6,3/1000 деца и на ЛМР 5,6/1000 деца.

Статистичката анализа во однос на застапеноста на возрастните групи на интелектуалната попреченост, со Хи-квадрат тест ( $X^2=876$ ;  $df=12$ ;  $p<0,001$ ) се потврди **претпоставката на хипотезата дека кај интелектуалната попреченост најзастапена е возрастната група од 11-15 години. Помеѓу петте варијабли (возрасни групи) е утврден висок коефициент на корелација  $r=0,96$  и кој спаѓа во границите на многу висока позитивна корелација (границата на оваа корелација е од  $+0,70$  до  $+1$ )**

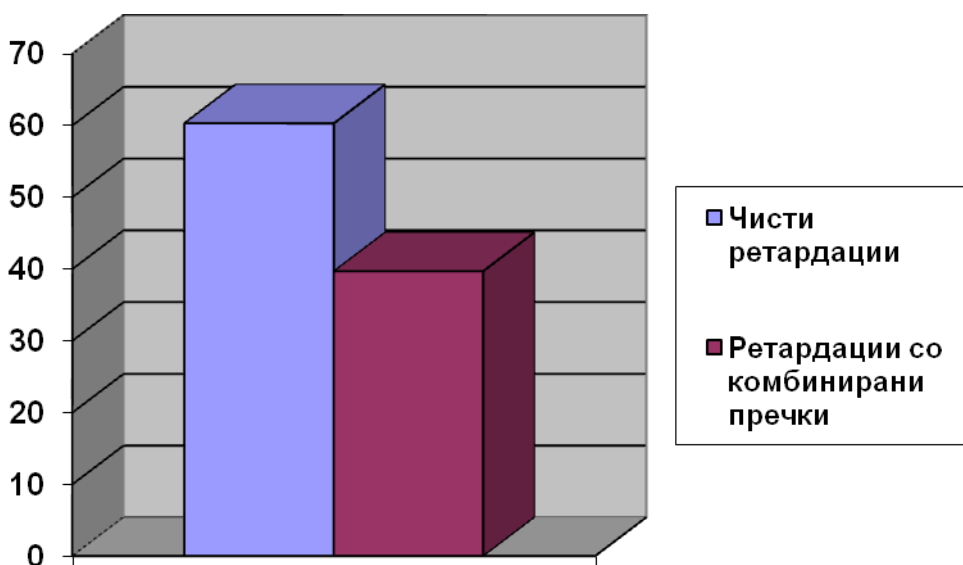
**Хипотезата се потврди на ниво  $p<0,001$ .**

---

<sup>26</sup> Etiological Survey on intellectual disability in the Northern Finland Birth Cohort 1986  
<http://aaid.allenpress.com>

**Табела 9. Дистрибуција на интелектуалната попреченост со пречки и без пречки**

ИП	ИП без пречки	%	ИП со пречки	%	вкупно	X <sup>2</sup>	Df	p
ЛИП	4183	77,3	1228	22,7	5411	1874	3	<0,001
УИП	1071	59,1	742	40,9	1813			
ТИП	631	27,9	1631	72,1	2262			
ДИП	127	26,6	351	73,4	478			
<b>Вкупно</b>	<b>6012</b>		<b>3952</b>		<b>9964</b>			
<b>Вкупно %</b>	<b>60,3</b>		<b>39,7</b>					



**Сл.4. Дистрибуција на чистите ретардации и ретардации со комбинирани пречки**

Според табела 7 и слика 4, од вкупниот број на лица со интелектуална попреченост кој изнесува 9964, интелектуална попреченост без пречки е застапена со 60,3%, а интелектуалната попреченост со пречки е застапена со 39,7%. Лесната интелектуална попреченост без пречки е застапена со 77,3%, а лесната интелектуална попреченост со пречки е застапена со 22,7%. Умерената интелектуална попреченост без

пречки е застапена со 59,1%, а умерената интелектуална попречност со пречки е застапена со 40,9%. Тешката интелектуална попреченост без пречки е застапена со 27,9%, а тешката интелектуална попреченост со пречки е застапена со 72,1%. Длабоката интелектуална попреченост без пречки е застапена со 26,6%, а длабоката интелектуална попреченост со пречки е застапена со 73,4%.

Во една студија направена во Северна Финска во 1986 година биле опфатени 119 лица со ментална ретардација, и тоа ЛМР била застапена кај 71(59,7%) лице, УМР била застапена кај 24 (20,1%) лица, ТМР била застапена кај 10 (8,4%) лица и ДМР била застапена кај 14 (11,8%) лица.

Во друга студија истотака направена во Северна Финска во 1966 година биле опфатени 151 лице со ментална ретардација и тоа: ЛМР била застапена кај 60 (39,7%) лице, УМР била застапена кај 46 (30,5%) лица, ТМР била застапена кај 28 (18,5%) лица и ДМР била застапена кај 17 (11,3%) лица<sup>27</sup>.

Статистичката анализа на застапеноста на ИП без пречки и ИП со пречки, со Хи-квадрат тестот ( $X^2=1874$ ,  $df=3$ ,  $p<0,001$ ) се потврди претпоставката на хипотезата дека **ИП без пречки е пофреквентна во однос на ИП со пречки. Помеѓу двете варијабли (ИП без пречки и ИП со пречки) е утврден висок позитивен pearsonov коефициент на корелација  $r=0,88$ .**

**Резултатите ја потврдија хипотезата на ниво  $p<0,001$ .**

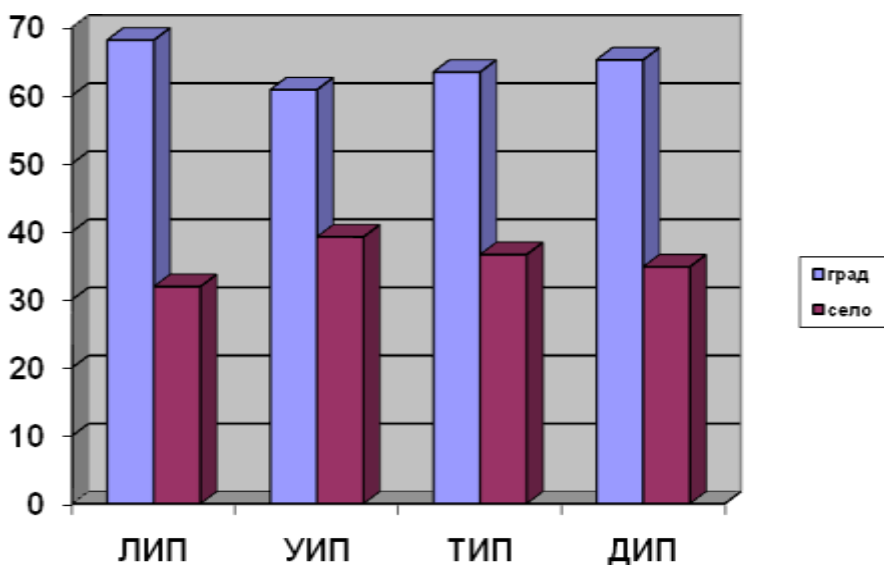
---

<sup>27</sup> Etiological Survey on intellectual disability in the Northern Finland Birth Cohort 1986.  
<http://aaidd.allenpress.com>



**Табела 10. Дистрибуција на лицата со интелектуална попреченост според местото на живеење**

Место на живеење	ЛИП	%	УИП	%	ТИП	%	ДИП	%	Вкупно	%	X <sup>2</sup>	df	p
Град	3685	68,1	1102	60,8	1434	63,4	312	65,2	6533	65,6	55	3	<0,001
Село	1726	31,9	711	39,2	828	36,6	116	34,8	3431	34,4			
<b>Вкупно</b>	<b>5411</b>		<b>1813</b>		<b>2262</b>		<b>478</b>		<b>9964</b>				



**Сл.5. Дистрибуција на лицата со интелектуална попреченост според местото на живеење**

Според местото на живеење (табела 10 и слика 5), анализата покажа дека лицата со интелектуална попреченост повеќе се застапени во градската отколку во селска средина. Од вкупниот број на лица со интелектуална попреченост, 65,6% живеат во град, а 34,4% живеат во село што е во корелација со фактот дека поголем број од населението во Р. Македонија живее во градска средина. Нивниот сооднос е 1,9:1. Во поглед на видот на

интелектуалната попреченост, во градската средина партиципираат: ЛИП со 68,1%, УИП со 60,8%, ТИП со 63,4% и ДИП со 65,2%, додека во селската средина партиципираат: ЛИП со 31,9%, УИП со 39,2%, ТИП со 36,6%, и ДИП со 34,8%.

Според една студија направена од Bashir A.; Yaqoob M.; Ferngren H.; Gustavson K-H.; Rydelius P-A.; Ansari T.; Zaman S, во Пакистан преваленцијата на ЛМР на лица од 6-10 години е 6,2%, и тоа 1,2% од децата со МР припаѓале на средната класа, 4,8% од децата со МР биле од село, 6,1% биле од град и 10% биле од сиромашни краев<sup>28</sup>.

Во една студија на Kang Xiang од Кина кој ја истражувал застапеноста на менталната ретардација во 12 региони во Кина, при што утврдил дека преваленцијата на менталната ретардација во рурална средина е 3,73%, а во урбана средина преваленцијата била 2,04%<sup>29</sup>.

Статистичката анализа на застапеноста на ИП според местото на живеење со Хи-квадрат тест ( $X^2=55,15$ ;  $df=3$ ;  $p<0,001$ ) се **потврди претпоставката на хипотезата дека ИП е позастапена во градската средина во однос на селската средина. Помеѓу двете варијабли (град, село) утврден е позитивен коефициент на корелација кој изнесува  $r=0,99$  и спаѓа во границата на висока позитивна корелација.**

**Резултатите ја потврдија хипотезата на ниво  $p<0,001$ .**

---

<sup>28</sup> Prevalence and associated impairments of mild mental retardation in six- to ten-year old children in Pakistan: a prospective study  
<http://www.ingentaconnect.com/content/apl/spae>

<sup>29</sup> Contemporary issues in Chinese psychiatry  
<http://pb.rpsych.org/cgi>

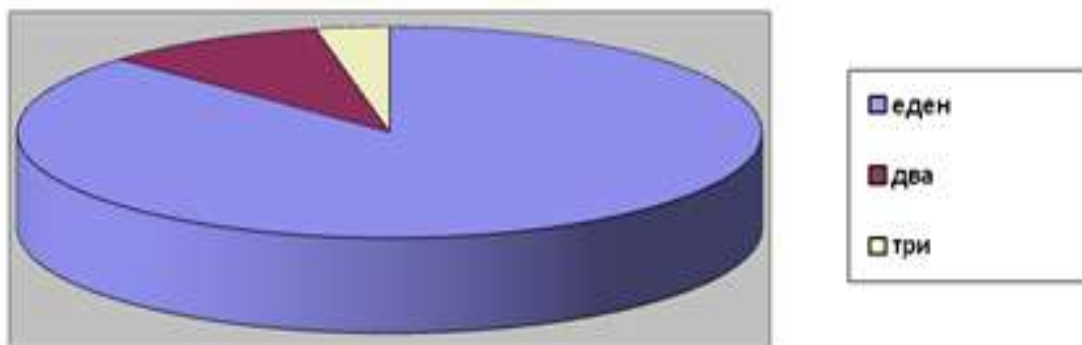
**1.2. Анализа и интерпретација на добиените податоци од анкетниот прашалник наменет за наставниците вработени во редовните училишта каде што има инклузирани ученици со интелектуална попреченост**

Преку овој анкетен прашалник сакавме да ја утврдиме фактичката состојба на инклузираните во редовниот воспитен-образовен процес во Р.М. т.е. со какво темпо и динамика се развива и со кои проблеми се соочува овој процес.

Во истражувањето се опфатени 155 наставници од редовните училишта. Нивните одговори се презентирани според редоследот на прашањата во анкетниот прашалник.

**Табела 11. Колку ученици со пречки во развојот имате во одделението**

Категорија на одговори	Испитувани субјекти	
	Наставен кадар	
	Број	%
Еден	135	87,1%
Два	15	9,7%
Три	5	3,2%
Вкупно	155	100%



**Слика 5. Колку ученици со пречки во развојот имате во одделението**

Од добиените податоци може да се забележи дека најголем процент од анкетираниите наставници (87,1%) одговориле дека во нивното одделение има по еден ученик со интелектуална попреченост, 9,7% одговориле дека имаат по два ученици со интелектуална попреченост и само 3,2% одговориле дека во нивното одделение имаат три ученици.

Голема е одговорноста на наставникот да има инклузирано дете во неговото одделение при што во соработка со стручната служба во училиштето (дефектолог, психолог, педагог) ќе направат индивидуална или прилагодена програма во склад со функционалните можности и способности.

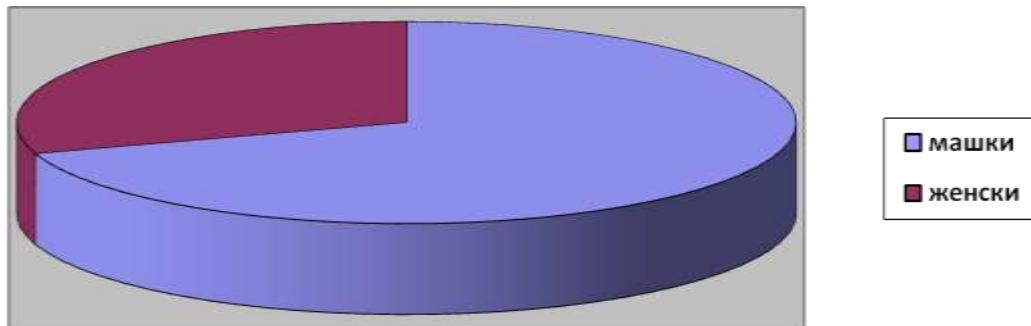
Во друга студија на прашањето: „**Дали во училиштето во 2014/15 год имаше запишано деца со попреченост?**” 192 основни училишта одговориле потврдно, 115 основни училишта одговориле негативно, додека 18 основни училишта не дале никаков одговор. Според одговорите дадени во прашалникот, во 132 основни училишта во учебната 2015/2016 год има запишано 205 првачиња со попреченост. Во достапните официјални податоци од Заводот за статистика нема податоци за бројот на деца со посебни потреби запишани во редовните училишта, меѓутоа, има податоци за децата запишани во специјалните училишта. Од официјалните податоци може да се види дека во учебната 2014/2015 год бројот на деца запишани во специјалните училишта е зголемен во однос на претходната учебна година (од 787 овој број е зголемен на 1287 деца). Во отсуство на податоци за бројот на запишани ученици во редовното образование во претходните години, овој податок може да се толкува на различни начини. Тој може да значи дека, и покрај дадената формална можност за запишување на децата со посебни потреби во редовните училишта, родителите преферираат да ги запишат во специјални училишта.

На прашањето: „**Дали во училиштето имаше посебни паралелки за деца со попреченост?**” Позитивно одговориле 28 основни училишта, додека негативно одговориле 282. Според одговорите дадени од страна на 239 училишта (86 училишта воопшто не дадоа одговор на ова прашање), во редовните училишта има запишано вкупно 2235 ученици со попреченост (при што е крајно неизвесно што се подразбира под попреченост во секој конкретен случај), од кои 1902 ученика или 85% учат во редовни

паралелки, додека 15% или 335 ученици со попреченост учат во посебни паралелки. Добиените податоци се крајно непрецизни и мора да се прифатат со резерва. Имено, овој број се менува од прашање до прашање со разлика до 150 деца. Мора да се биде многу внимателен со изведувањето заклучоци и поради тоа што дел од децата за кои се тврди дека учат во редовни паралелки може да се концентрирани во една паралелка која не е формално идентификувана како посебна. Во однос на етничка припадност на децата со посебни потреби запишани во основните училишта, 238 основни училишта дале одговор на ова прашање додека истото тоа не го одговориле вкупно 87 училишта. Согласно со одговорите од страна на училиштата, добиени се податоци за етничката припадност на 2195 ученици, додека за 40 ученици нема информација за нивната етничка припадност. Од вкупниот број ученици со посебни потреби за кои има податоци, 1262 ученика се со македонска етничка припадност, 600 ученици се со албанска, со ромска се 207 ученици со посебни потреби, додека 126 ученици се заведени под категоријата други. Доколку се погледне процентуалната застапеност на децата од различна етничка припадност, може да се забележи дека ромската етничка заедница е се уште присутна со многу поголем број деца во однос на процентуалната застапеност на ромите во вкупниот број население. Од одговорите на прашањето се добива податок дека во анкетираниите основни училишта 1419 редовни паралелки учат ученици со попреченост (при што бројот на паралелките се намалаува во повисоките одделенија) **(Народен правобранител на РМ)**.

**Табела 12. Полот на инклузираните ученици**

Категорија на одговори	Испитувани субјекти	
	Наставен кадар	
	Број	%
Машки	126	70%
Женски	54	30%
Вкупно	180	100%



**Слика 6. Полот на инклузираните ученици**

Од вкупниот број на инклузирани ученици кој изнесува 180, 70% се ученици од машки пол, а 30% се ученици од женски пол, што говори за фактот дека се потврдува хипотезата која гласеше дека се претпоставува дека постои разлика кај инклузираните ученици според полот.

**Табела 13. Местото на живеење на инклузираните ученици со интелектуална попреченост**

Категорија на одговори	Испитувани субјекти	
	Наставен кадар	
	Број	%
Град	108	60%
Село	72	40%
Вкупно	180	100%



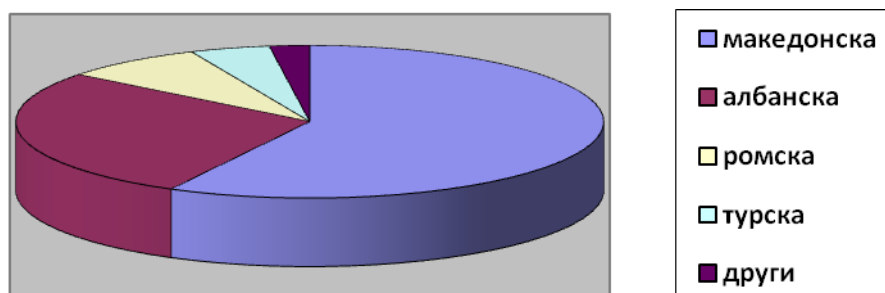
**Слика 7. Местото на живеење на инклузираните ученици со интелектуална попреченост**

Од вкупниот број на инклузирани ученици кои изнесува 180, 60% од учениците се од градска средина, а 40% од учениците се од селска средина. Ова константација е во корелација со фактот дека поголем дел од населението во Македонија живеат во градска средина. Нивниот сооднос е 1,5:1, па аналогно на тоа, хипотезата која гласеше дека се претпоставува дека постои разлика кај инклузираните ученици според местото на живеење не се потврдува.

Во продолжение сакавме да дознаеме каква е националната припадност на инклузираните ученици. Добиените одговори на ова прашање се претставени во табела број 14 и слика број 8.

**Табела 14. Националната припадност кај инклузираните ученици**

Категорија на одговори	Испитувани субјекти	
	Наставен кадар	
	Број	%
Македонска	104	57,8%
Албанска	50	27,8%
Ромска	14	7,8%
Турска	8	4,4%
Друга (наведи)	4	2,2%
Вкупно (%)	180	100%



**Слика 8. Националната припадност кај инклузираните ученици**

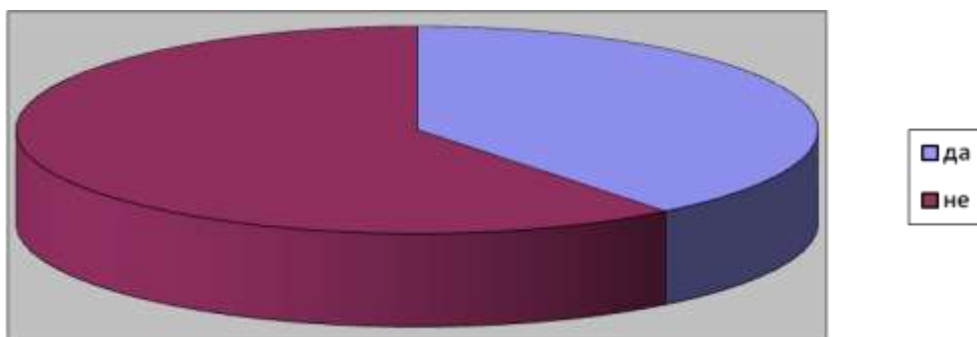


Според податоците од табела број 14 и слика број 8, застапеноста на националната припадност кај инклузираните ученици е: Македонците со 57,8%, кај Албанците со 27,8%, кај Ромите со 7,8%, кај Турците со 4,4% и кај други националности со 2,2%. (по двајца ученици од влашка и српска националност).

Во контекст на ова, сакавме да дознаеме дали инклузираните ученици се категоризирани или не. Добиените податоци на ова прашање се претставени во табела број 15 и слика број 9.

**Табела 15. Дали лицето со интелектуална попреченост е категоризирано**

Категорија на одговори	Испитувани субјекти	
	Наставен кадар	
	Број	%
Да	71	39,4%
Не	109	60,6%
Вкупно	180	100



**Слика 9. Дали лицето со интелектуална попреченост е категоризирано**

Од вкупниот број на инклузирани ученици кои изнесува 180, 39,4% се категоризирани (имаат наод и мислење од комисија за категоризација на деца со пречки во развојот) а 60,6% од инклузираните ученици не се категоризирани односно немаат потребна документација за нивниот психо-физички развој. Практиката покажува дека родителите на сакаат да ги категоризираат нивните деца кој е прв чекор во распоредувањето на овие деца или со родителите тешко се воспоставува било каква комуникација. Овие податоци делумно ја потврдуваат хипотезата која гласи дека се претпоставува дека инклузираните ученици се категоризирани.

Во 187 редовни училишта во Србија во школската 2007/2008 год биле запишани 2567 деца со пречки во развојот. Од овој број 836 деца односно 33% биле запишани со уредна документација, а без потполна документација биле запишани 1731 деца или 67% (Mitič, 2011).

Според друга студија се наведува начинот на кој се врши проценка на децата со попреченост:

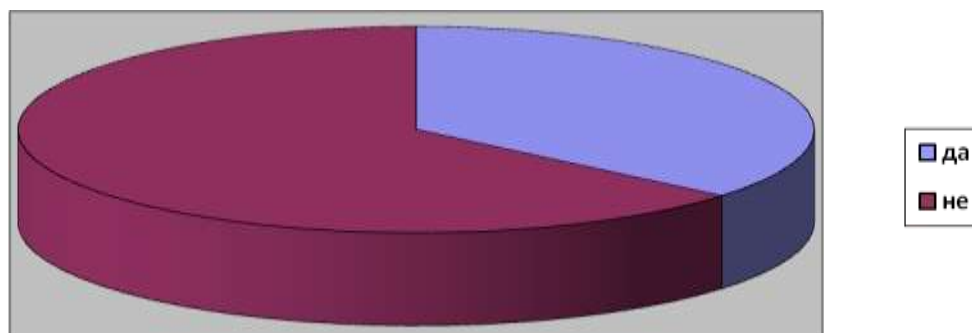
На прашањето: **„На кој начин се врши проценка (според видот и степенот на попреченост) на децата со посебни потреби при упис?“** 272 основни училишта дале одговор, додека ова прашање е неодговорено од страна на 53 основни училишта. За ова прашање, на училиштата им беше оставена можност да заокружат и повеќе од понудените одговори, при што од одговорите може да се забележи дека најголем број училишта (200) проценката на децата со посебни потреби при упис во училиштето ја вршат „според наодот за видот и степенот на попреченоста, издаден од страна на комисија за категоризација“, додека најмал број училишта (8), тоа го прават „според лично мислење на вработените“. Според претставниците на училиштата кои беа присутни на фокус-групите, категоризацијата на учениците со посебни потреби е проблем, особено бидејќи нема спецификација за категоризација. Нивна сугестија е да се воведат одредена унифицирана категоризација на ниво на држава и да се активира Комисијата за категоризација. Претставниците на училиштата сметаат дека за успешна проценка на децата со посебни потреби, таа би требало да се доведе во контекст и со други резултати постигнати од деца со слични капацитети и попречености. Се стекнува впечаток дека училиштата едноставно се чувствуваат многу покомотно доколку децата се однапред

медицински категоризирани. Тоа како да им дава сигурност во однос на она што треба да го прават, меѓутоа многу поверојатно ги детерминира и Скопје, Јуни 2016 година 27 нивните очекувања и начинот на постапување. Наместо да се следи детето во неговиот индивидуален развој, тоа се прифаќа како веќе определена категорија што може да значи и откажување на наставникот од вистинската работа и префрлање на целокупната грижа врз стручните лица кои би требало да работат единствено со попреченоста. Според одговорите добиени во анкетниот прашалник, комбиниран приод на проценка бил користен во 22 училишта и тој најчесто е посочуван како начин на проценка заедно со лекарскиот наод во 53 училишта, заедно со проценка на стручната служба во 30 училишта и заедно со проценка на училишниот инклузивен тим во 28 училишта. Претставниците на училиштата на фокус-групите потврдија дека при упис на дете со посебни потреби, најчесто се бара комисијски наод, но и во случаите кога родителите не обезбедуваат таков наод, сепак учениците со посебни потреби се запишуваат при што нивното идентификување, како и проценката за конкретниот тип попреченост, ги вршат наставниците и/или дефектологот врз основа на лично мислење и перцепција (**Народен правобранител на РМ**).

Исто така, од наставниците сакавме да дознаеме дали изработуваат индивидуален образовен план. Добиените податоци на ова прашање се претставени во табела број 16 и слика број 10.

**Табела 16. Дали за лицето со интелектуална попреченост е изработен индивидуален образовен план**

Категорија на одговори	Испитувани субјекти	
	Наставен кадар	
	Број	%
Да	56	36,1%
Не	99	63,9%
Вкупно	155	100



**Слика 10. Дали за лицето со интелектуална попреченост е изработен индивидуален образовен план**

Од вкупниот број на наставници кои изнесува 155, индивидуален образовен план изработуваат само 36,1% (23 наставници изработуваат ИОП по предметите Македонски јазик и Математика, 13 наставници изработуваат ИОП по предметите Природни науки, Македонски јазик и Математика, 8 наставници изработуваат ИОП по предметите Македонски јазик, Математика, Физичко и здравствено образование, и 12 наставници изработуваат ИОП по предметите Македонски јазик, Математика, Природни науки, Ликовно образование), а 63,9% не изработуваат индивидуален образовен план за учениците. Овие податоци ја отфрлаат хипотезата која гласеше дека се претпоставува дека за инклузираните ученици е изработен индивидуален образовен план.

Во Република Српска, од вкупниот број на вклучени ученици во процесот на инклузија кој изнесува 2643, само за 819 ученици или 31% е изработен индивидуален образовен план, а за 1824 ученици или 69% не е изработен индивидуален образовен план.

Од вкупно 476 наставници кои биле вклучени во процесот на инклузија, 342 наставници или 71,8% не изработуваат индивидуален образовен план, 88 наставници или

18,5% изработувале индивидуален образовен план, а 46 наставници или 9,7% не одговориле на ова прашање (Mihic-Skočić, 2011).

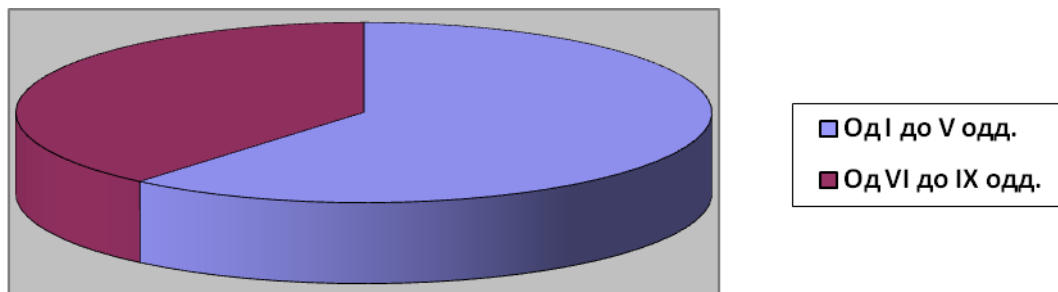
Од вкупниот број на стручни работници кои изнесувал 72, 30,5% одговориле дека изработуваат индивидуален образовен план, но исто толку проценти се изјаснале дека само по потреба изработуваат таков план во зависност од хендикепот. Од друга страна 38,9% се изјасниле дека немаат практика да изработуваат ваква програма, затоа што во нивното училиште најчесто се инклузираат деца со лесна интелектуална попреченост кои можат да ја следат редовната настава (Марковска, 2011).

Овој податок зборува дека наставниците воопшто не се заинтересирани за додатни активности како што е изработка на индивидуален образовен план, повеќето од нив се оправдуваат дека немаат предзнаења од областа на дефектологијата односно немаат доволно дополнителни обуки или семинари за работа со ученици со пречки во развојот.

Со цел да се запознаеме каде повеќе се застапени инклузираните ученици (одделенска или предметна настава), добиените податоци на ова прашање се претставени во табела број 17 и слика број 11.

**Табела 17. Кое одделение посетува инклузираното лице со интелектуална попреченост**

Категорија на одговори	Испитувани субјекти	
	Наставен кадар	
	Број	%
Од I до V одд.	110	61,1%
Од VI до IX одд.	70	38,9%
Вкупно	180	100



**Слика 11. Кое одделение посетува инклузираното лице со интелектуална попреченост**

Најголем процент од инклузираните ученици се застапени во одделенска настава и тоа со 61,1% а само 38,9% од инклузираните ученици се застапени во предметна настава.

Помал процент на инклузирани ученици во предметна настава се должи на фактот дека поголем број на ученици од одделенска настава го реметат редот и дисциплината во одделнието, имаат потешкотии во следењето на наставата и затоа се префрлаат во посебните паралелки при редовните училишта или во специјалните училишта каде преку посебни програми прилагодени според нивните психо-физички способности ја следата наставата.

Во друга студија на прашањето: „Дали во изминатата година, во вашето училиште се запишале сите деца со посебни потреби кои изразиле интерес за тоа?“ одговориле вкупно 254 основни училишта, додека 71 училиште воопшто не дале одговор на ова прашање. Од добиените одговори, позитивно се изјасниле 225 училишта, додека 29 основни училишта одговориле негативно на ова прашање. Ова тврдење може да се проблематизира доколку се има предвид ниската процентуална застапеност на децата со посебни потреби генерално во образованието (како во специјалните така и во редовните училишта). Според податоците на Заводот за статистика, во учебната 2014/2015 година во специјалните училишта биле запишани 834 деца со посебни потреби. На овој број може да се додаде бројот на запишани деца со попреченост во редовните училишта (во кој се

вклучени сите категории кои училиштата ги идентификуваат како такви, меѓу кои се и хиперактивните деца и децата со посебни социјални проблеми) кој изнесува околу 2500 деца.

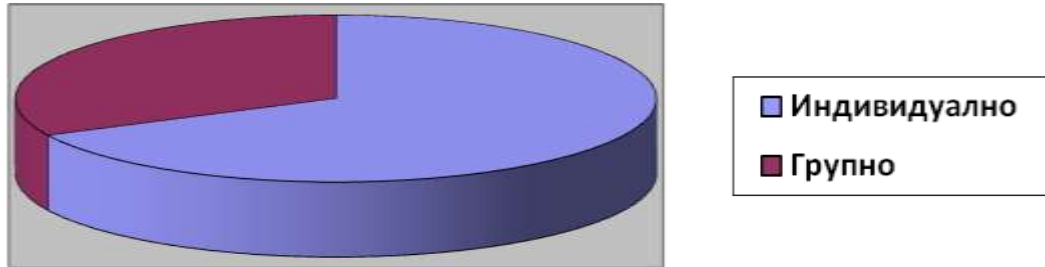
Според одговорите добиени на прашањата за бројот на деца со посебни потреби, се добива исклучително мал број деца кои се одбиени да бидат запишани. Од добиените одговори може да се забележи дека основните училишта не запишале вкупно 23 деца со посебни потреби и тоа најчесто поради „препорака од комисија за категоризација“ 9 деца и „немање наод и мислење од комисија за категоризација“ 5 деца.

**На прашањето дали инклузивното образование е неопходно, 58,8% од училиштата се согласуваат со овој став, 30,3% од училиштата сосема се согласуваат со овој став, 9,5% од училиштата не се согласуваат со овој став и 1,4% од училиштата воопшто не се согласуваат со овој став. (Народен правобранител на РМ).**

Со цел да дознаеме како работат наставниците со инклузираните ученици на час (индивидуално или групно), добиените податоци на ова прашање се претставени во табела број 18 и слика број 12.

**Табела 18. Наведете како работите на час со инклузираното лице со интелектуална попреченост**

Категорија на одговори	Испитувани субјекти	
	Наставен кадар	
	Број	%
Индивидуално	105	67,7%
Групно	50	32,3%
Вкупно	155	100



**Слика 12. Наведете како работите на час со инклузираното лице со интелектуална попреченост**

Од добиените одговори на ова прашање можеме да забележиме дека 67,7% од наставниците работат индивидуално со овие деца на час, а 32,3% работат групно заедно со другите ученици. Неможноста да работат индивидуално со овие деца ја оправдуваат со констатацијата дека во нивното одделение имаат поголем број на ученици при што ќе се наруши усвојување на наставното градиво кај повеќето ученици на сметка на еден ученик кои има пречки во развојот.

Програмските содржини на наставниот план и програм се прилагодени на лицата со пречки во развојот. Доколку се процени дека ученикот не може да ја совлада наставната содржина, наставникот може да предвиди индивидуален пристап во работата на таа содржина. На пример: додека едни деца учат да претворат дециметри во сантиметри, детето со пречки во развојот може да измере со метар колку е долга школската клупа. Една од најважните претпоставки за индивидуализација на децата со пречки во развојот се состои во пронаоѓање на функционалните предности и способности кои овие деца често го имаат во поголема или помала изразена форма. На пример: доколку имаат изразени музички способности, наставникот може на часот по музичко образование



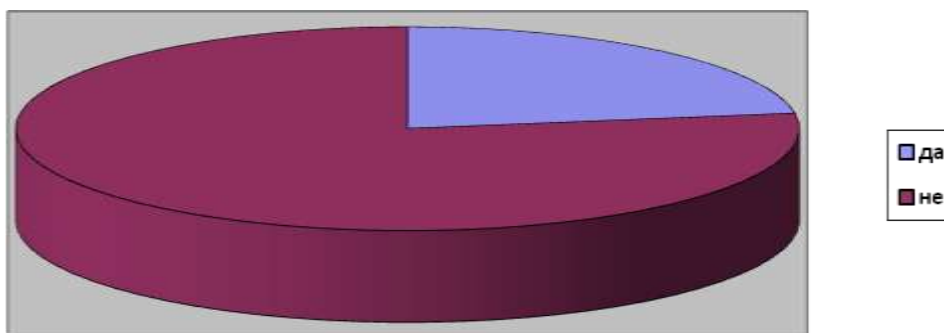
да му дозволи на ова дете да има посебна улога, да биди ѕвезда, да има посебна улога и да ја покаже својата способност.

**Во друга студија на прашањето: Од каков карактер се дополнителните услуги за децата со посебни образовни потреби?** 85,1% од училиштата дополнителната улога ја гледаат во ангажирање на стручни лица (дефектолог, логопед, педагог, психолог), 43,9% од училиштата дополнителната улога ја гледаат во вклучување на родителите во работата со децата со попреченост во училишните активности, 39,2% од училиштата дополнителната улога ја гледаат преку прекувремено ангажирање на редовните наставници, 16,2% од училиштата дополнителната улога ја гледаат во ангажирање на други лица за нудење дополнителна грижа од старателски карактер и 2,7% од училиштата дополнителната улога ја гледаат во ангажирање други воспитувачи.

**На прашањето: Во какви видови воннаставни активности се вклучени учениците со посебни потреби?** 93,2% од училиштата одговориле дека децата со посебни потреби се вклучени во екскурзии, 86% од училиштата одговориле дека децата со посебни потреби се вклучени во прослави, 50,6% од училиштата одговориле дека децата со посебни потреби се вклучени во различни секции, 22,1% од училиштата одговориле дека децата со посебни потреби се вклучени во натпревари, 14% од училиштата одговориле дека децата со посебни потреби се вклучени во училишни спортски клубови, и 4,7% од училиштата одговориле дека децата со посебни потреби се вклучени во други активности **(Народен правобранител на РМ).**

**Табела 19. Дали е вклучен дефектолог во работата на лицата со интелектуална попреченост**

Категорија на одговори	Испитувани субјекти	
	Наставен кадар	
	Број	%
Да	35	22,6%
Не	120	77,4%
Вкупно	155	100



**Слика 13. Дали е вклучен дефектолог во работата на лицата со интелектуална попреченост**

Децата со пречки во развојот тешко се прилагодуваат во редовно одделение без индивидуализирани наставни планови и програми, па со текот на времето поголем процент од овие ученици се враќаат во специјалните училишта или во посебните паралели при редовните училишта.

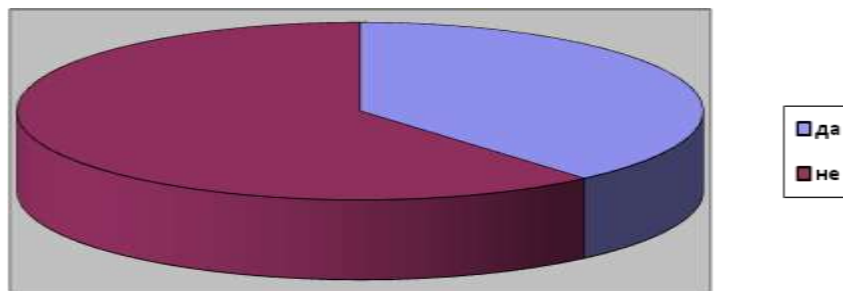
Од вкупно 155 наставници, само 22,6% одговориле дека во процесот на инклузија е вклучен дефектолог, а 77,4% одговориле дека не е вклучен дефектолог. Состојбата за ова

прашање е повеќе од алармантна. За жал, хипотезата кој гласеше дека се претпоставува дека во процесот на инклузија е вклучен дефектолог не се потврди.

Покрај наставникот во процесот на инклузивното образование посебно место треба да има дефектологот. Дефектологот темелно ја разгледува документацијата на ученикот со пречки во развојот, прави дефектолошка хетероanamнеза, ги запознава родителите со целта на дефектолошката опсервација, методите и средствата за работа со нивното дете за што поуспешен развој. Во соработка со наставникот, психологот и педагогот изработува долгорочна опсервација на нивното дете. Дава стручна дефектолошка помош на учениците кои работат по индивидуален прилагоден програм, соработува во создавањето на зедничко стручно мислење и предлог за тоа каков облик на воспитание и образование да се примени.

**Табела 20. Дали инклузираното лице со интелектуална попречност е прифатен од другите ученици**

Категорија на одговори	Испитувани субјекти	
	Наставен кадар	
	Број	%
Да	60	38,7%
Не	95	61,3%
Вкупно	155	100



**Слика 14. Дали инклузираното лице со интелектуална попречност е прифатен од другите ученици**

Добиените резултати покажуваат дека 38,7% од испитаните наставници сметаат дека позитивно се прифатени учениците со пречки во развојот од страна на другите ученици, а 61,3% од наставниците се изјасниле дека учениците со пречки во развојот воопшто не се прифатени. Донекаде, овие податоци ја отфрлаат хипотезата според која се претпоставува дека инклузираниот ученик е прифатен од другите деца.

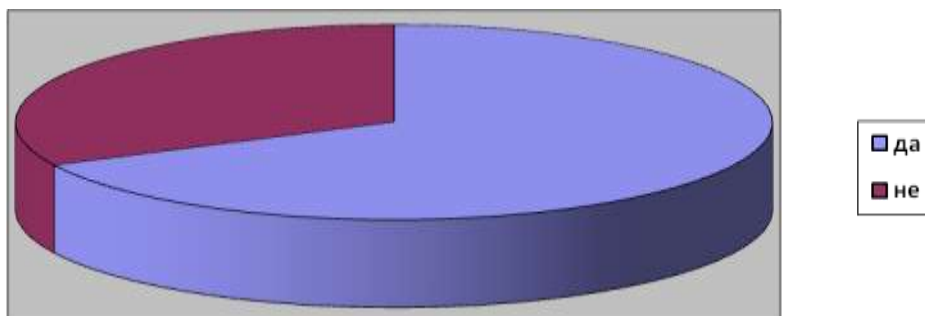
Од вкупно 100 наставници вработени во основните училишта на град Скопје, 43% одговориле дека учениците со пречки во развојот се прифатени од нивните соученици, 14% одговориле дека делумно се прифатени, а исто така со 43% одговориле дека учениците со пречки во развојот не се прифатени од нивните соученици (**Јовановска, Георгиева, Стојановски, 2012**).

**Во друга студија, на прашањето: На кој начин најчесто се однесуваат другите ученици со децата со посебни потреби?** 43,5% од училиштата одговориле дека соучениците активно ги прифаќаат, соработуваат и им помагаат во училишните активности за совладување на наставниот материјал, 39,9% од училиштата одговориле дека соучениците се однесуваат со почит и споделуваат материјали и совети, но се дистанцираат според различни можности за игра и интереси, 13,4% од училиштата одговориле дека соучениците се неутрални, функционираат паралелно, 2,8% од училиштата одговориле дека соучениците не сакаат да комуницираат со децата со попреченост, сметаат дека би им ги отежнале учењето, играњето, другарувањето или пак

дека не им се на ниво и 0,4% од училиштата одговориле дека соучениците ги навредуваат и повредуваат децата со попречност (**Народен правобранител на РМ**).

**Табела 21. Дали инклузираното лице со интелектуална попречност ја ремети дисциплината во одделението**

Категорија на одговори	Испитувани субјекти	
	Наставен кадар	
	Број	%
Да	105	67,7%
Не	50	32,3%
Вкупно	155	100



**Слика 15. Дали инклузираното лице со интелектуална попречност ја ремети дисциплината во одделението**

Добиените резултати покажуваат дека 67,7% од наставниците потврдуваат дека инклузираното лице ја ремети дисциплината во одделението, а 32,3% сметаат дека инклузирано лице не ја ремети дисциплината во одделението.

За разлика од нашата студија во друга студија се испитувале најчести проблеми врзани за децата со посебни потреби во училиштето според наставниците, при што се добиени следните резултати:

**Табела број 22. Најчести проблеми врзани за децата со посебни потреби во училиштето според наставниците**

Кои се најчестите проблеми врзани за децата со посебни потреби во училиштето според наставниците?	Процентуална застапеност	Апсолутни бројки
Општ проблем на немање капацитет	88.1%	229
Неможност да се одржи дисциплината	86.5%	225
Неможност да се одржи вниманието на самото дете/ деца со посебни потреби	93.1%	242
Забавена динамика на минување на предвидениот наставен материјал	89.2%	232
Немање лична мотивација	82.7%	215
Дополнителни обврски	84.2%	219
Создавање стрес	81.9%	213
Емоционални проблеми на наставниците	81.9%	213
Соочување со константен притисок	81.9%	213
Друго (да се наведе)	29.2%	76

Според анкетираниите училишта, во 180 училишта сметаат дека на децата со посебни потреби не треба да им предаваат предметни наставници кои имаат знаења и вештини во одредена област и кои се подготвени за настава во основното образование, туку стручни лица кои можат да ги адресираат проблемите кои произлегуваат од самите посебни потреби. Овој податок може да се посочи како индикатор за нееднаквоста на квалитетот на образовните содржини кои ги добиваат децата со посебни потреби во однос на другите деца и на проблематичното разбирање на инклузијата од страна на самите училишта и наставници. Наспроти овој податок, според 175 училишта, за работа со децата со посебни потреби се потребни посебни техники, вештини и знаења на наставниците, а дури 154 училишта мислат дека во моментот наставниот кадар е подготвен и мотивиран да образува ученици со посебни потреби. Истиот број училишта изјавуваат дека училиштето ги испраќа наставниците на обуки, дообуки, едукација, семинари и слично врзани за

тематиката на работа со деца со посебни потреби, како и за актуелните методи за таквата работа, меѓутоа, бројот на наставници кои посетувале некој вид обука не може со точност да се утврди. Според добиените одговори, во училиштата во кои наставниот кадар е помотивиран за работа со децата со посебни потреби, овие деца добиваат дополнителни услуги. Во училиштата, дополнителните услуги се разбираат, пред сè, како зголемен ангажман на наставниците, повеќе време кое наставниците го посветуваат на децата со посебни потреби и нивни индивидуални напори за градење соодветна методологија.

Наставниците кои се мотивирани да работат со децата со посебни потреби се изјаснуваат дека во училиштето има дополнителни услуги за овие деца. Меѓутоа, податокот може да значи и само зголемен индивидуален ангажман на наставникот, а не системско решение кое се однесува на сите деца и во секоја ситуација. Според одговорите добиени од училиштата, најчесто наставниците не се испраќаат на обуки поради финансиски причини, поради отсуството на обуки за оваа проблематика, кадровски проблеми. Несовпаѓањето во одговорите се појавува и во однос на идентификувањето на проблемите со кои училиштата се соочуваат во работата со децата со посебни потреби поради што најголем број од училиштата, и покрај инструкцијата да се направи рангирање на проблемите, ги заокружиле како еднакво значајни сите проблеми кои беа наведени во прашалникот. Доколку се погледнат оваа табела со одговори и претходно искажаното задоволство од работата со децата со посебни потреби, се добива многу изразена дискрепанца. Во ситуација на постоење на сите наведени проблеми, особено кумулативно, како што произлегува од одговорите на училиштата, се стекнува впечаток дека инклузијата е речиси невозможна.

**Во друга студија, на прашањето: Кои биле главни причини за отпишување на учениците од училиште?** 72,4% од училиштата одговориле поради префрлање во посебно училиште како посоодветно на потребите на детето со попреченост, 29,3% одговориле поради објективни околности – преселба на родителите во друг град, држава и сл, 12,1% од училиштата одговориле поради несоодветни технички услови и наоѓање подобри услови во друго редовно училиште (неприспособеност на просторот, отсуство на соодветни помагала...), и 1,7% од училиштата одговориле поради неприфаќање на детето со попреченост од страна на родителите на другите деца <sup>30</sup>.

---

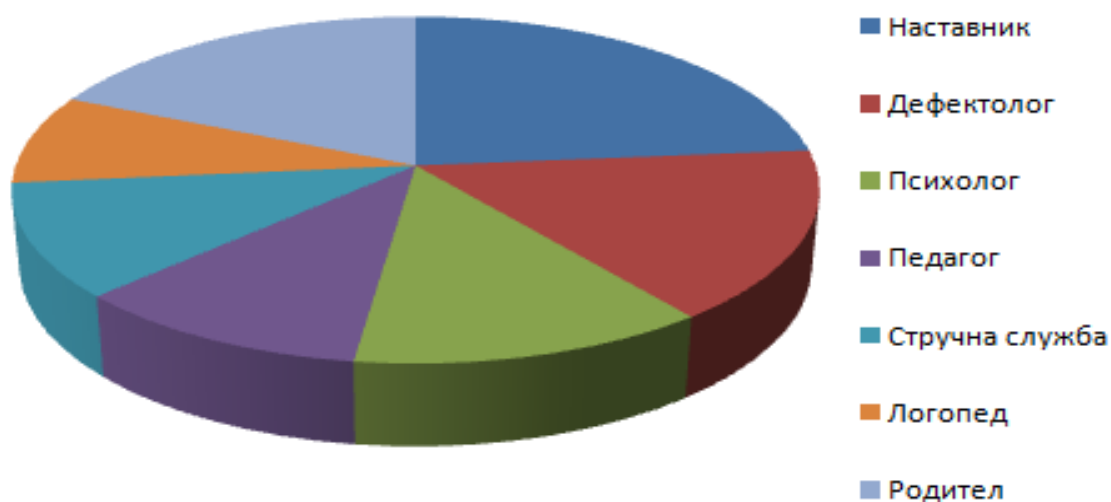
<sup>30</sup> [www.unicef.org](http://www.unicef.org)

Со цел да дознаеме кој учествува во изработката на индивидуалниот образовен план добиените податоци на ова прашање се претставени во табела бр. 23 и слика бр. 16.

**Табела 23. Наведете кој учествува во изработката на индивидуалниот образовен план**

Категорија на одговори	Испитувани субјекти
	Наставен кадар
	Број
Наставник	155
Дефектолог	105
Психолог	83
Педагог	70
Стручна служба	70
Логопед	55
Родител	120



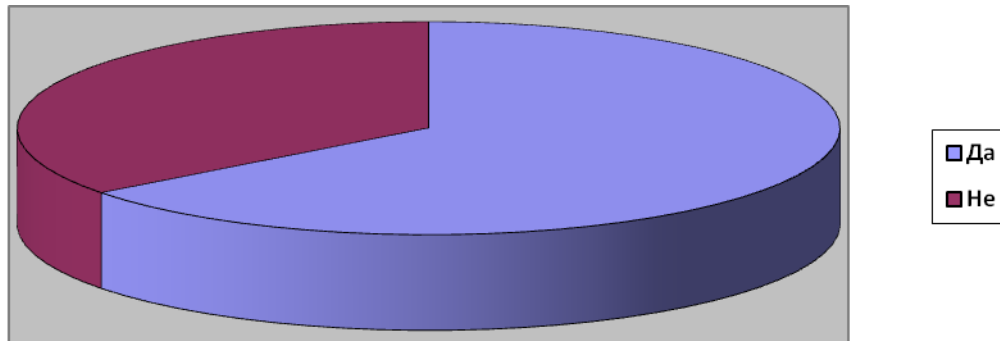


**Слика16. Наведете кој учествува во изработката на индивидуалниот образовен план**

Како најчести одговори од наставниот кадар за тоа кои учествува во изработката на индивидуалниот образовен план се наставниците со 155 одговори, родителите со 120 одговори, дефектологот со 105 одговори, психологот со 83 одговори, педагогот и стручната служба со 70 одговори и логопедот со 55 одговори.

**Табела 24. Наведете дали знаете кога се изработува индивидуалниот образовен план**

Категорија на одговори	Испитувани субјекти	
	Наставен кадар	
	Број	%
Да	100	64,6%
Не	55	35,4%
Вкупно	155	100%



**Слика 17. Наведете дали знаете кога се изработува индивидуалниот образовен план**

Од вкупно 155 наставници, 64,6% одговориле дека знаат кога се изработува индивидуален образовен план (96 наставници одговориле дека ИОП се изработува само на почетокот на учебната година а 59 наставници одговориле на почетокот и на крајот на учебната година) а 35,4% одговориле дека немаат информација кога се изработуваат индивидуалните образовни планови.

Индивидуалните образовни планови се педагошки, пишани документи со кој се прилагодува образовниот процес на детето со пречки во развојот, според неговите можности и способности.

**Табела 25. Според Вас кое е нивото на моменталната способност за работа со инклузираното лице со интелектуална попреченост и според Вас каква треба да биде**

**За да се пресметаат одговорите на ова прашање, пресметани се аритметички средини и т тест на значајност на разлики помеѓу тоа како е сега и како треба да биде.**

Ниво на моментална способност (сега е /треба)	Статистички показатели		
	М	т	р
Сега е	2,86		
Треба	4,33	T= 4,567	p<0,01

Резултатите покажуваат дека постои огромна разлика помеѓу тоа какво е сега нивото на моментална способност за работа и каква треба да биде, односно дека доколку се направи т тест на значајност помеѓу двете споредувани аритметички средини, нивот на значајност е  $p < 0,01$ .

Се наметнува потребата од организирање на обуки и работилници за наставниците кои се вклучени во процесот на инклузија со цел стекнување на дополнително знаење за работа со овие лица, при континуирано следење, вреднување и оценување на напредокот на учениците со посебни образовни потреби, како и во прилагодување на моделите за учење.

Овие резултати во целост ја потврдуваат хипотезата која гласеше дека се претпоставува дека постои потреба од подобрување на способноста на работа кај наставниот кадар за деца со интелектуална попреченост кои се опфатени со процесот на инклузија.

**Табела 26. Според Вас колкаво е вашето моментално ниво на соработка во процесот на инклузија со стручната служба (дефектолог, психолог, педагог) во училиштето и според Вас колкаво треба да биде.**

Ниво на соработка (сега е /треба)	Статистички показатели		
	М	т	р
Сега е	2,28	T=4,763	p<0,01
Треба	4,27		

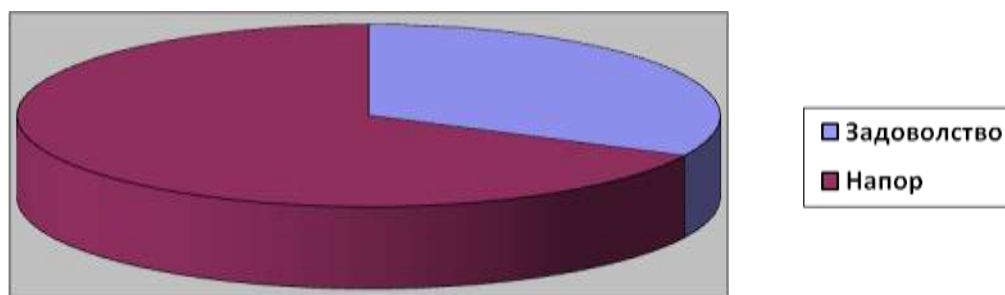
Резултатите покажуваат дека постои огромна разлика помеѓу тоа какво е сега нивото на соработка и какво треба да биде, односно дека доколку се направи т тест на значајност помеѓу двете споредувани аритметички средини, нивото на значајност е  $p<0,01$ .

Потребно е соработката меѓу наставникот и стручната служба во училиштето да е на многу повисоко ниво со цел инклузивниот процес да го постигне потребното ниво. Мултидисциплинарниот пристап кон инклузираниот ученик е предуслов да напредува ученикот во воспитно-образовниот процес во рамките на своите психофизички способности и можности. Стручната служба во училиштето потребно е да реализира советодавни и инструктивни средби со родителите на инклузираните ученици. Потребно е педагогот и психологот индивидуално работат со инклузираниот ученик на тематски подрачја по одредени наставни предмети во кои ученикот заостанува во усвојувањето.

Овие резултати во целост ја потврдија хипотезата која гласеше дека се претпоставува дека постои потреба од подобрување на нивото на соработка помеѓу наставникот и стручната служба во училиштето.

**Табела 27. Дали работата со учениците со посебни образовни потреби Ви претставува: задоволство, напор**

Категорија на одговори	Испитувани субјекти	
	Наставен кадар	
	Број	%
Задоволство	50	32,3%
Напор	105	67,7%
Вкупно	155	100%



**Слика 20. Дали работата со учениците со посебни образовни потреби Ви претставува: задоволство, напор**

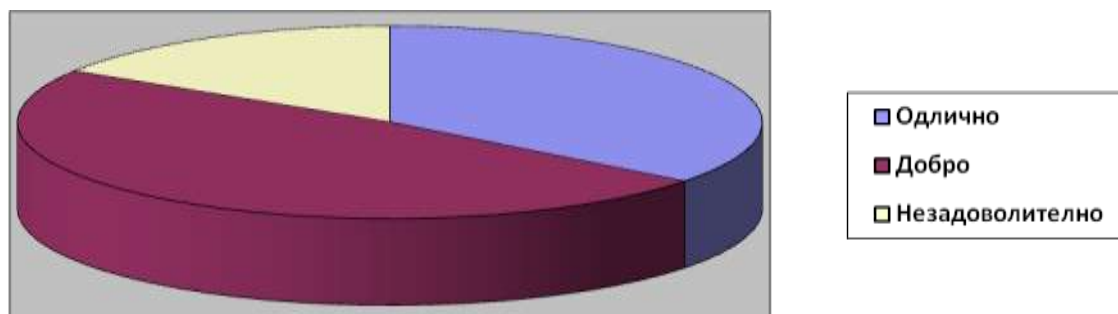
Од вкупно 155 наставници, 32,3% одговориле дека работата со деца со посебни образовни потреби му претставува задоволство, а дури 67,7% одговориле дека работата со деца со посебни образовни потреби му претставува напор.

Недоволната едуцираност на наставниците т.е. недоволните обуки кои ги имаат за процесот на инклузија се доведуваат во состојба работата со децата со пречки во развојот да му претставува напор.

Со цел да се запознаеме какво е нивото на соработка со родителите на децата кои се инклузирани, добиените одговори се презентирани во табела бр. 28 и слика бр. 21.

**Табела 28. Какво е нивото на соработка со родителите на децата кои се инклузирани**

Категорија на одговори	Испитувани субјекти	
	Наставен кадар	
	Број	%
Одлично	55	35,5%
Добро	75	48,4%
Незадоволително	25	16,1%
Вкупно	155	100%



**Слика 21. Какво е нивото на соработка со родителите на децата кои се инклузирани**

Од наведените податоци може да се забележи дека 16,1% од наставниците одговориле дека нивото на соработка со родителите е на незадоволително ниво, 48,4% одговориле дека нивото на соработка е добро, а 35,5% одговориле дека нивото на соработка со родителите е на одлично ниво.

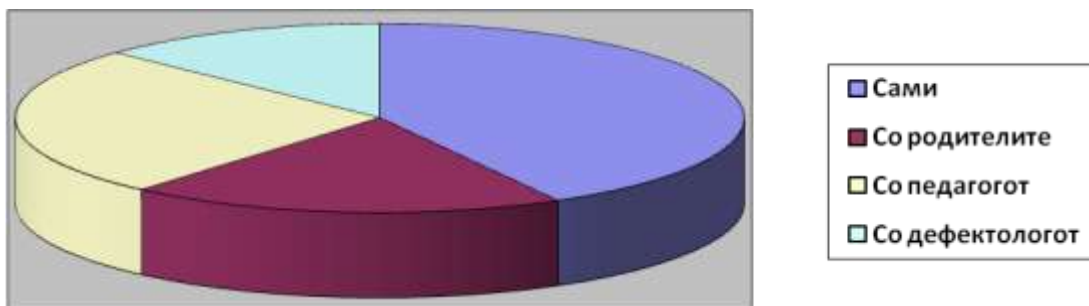
Во друга студија, на прашањето: **Каква е најчестата реакција на родителите на другите ученици, во однос на вклученоста на децата со посебни потреби во редовни паралелки?** 55,3% од училиштата одговориле дека родителите сметаат дека вклучувањето на децата со попреченост би било придобивка за тие деца, се однесуваат спрема нив и нивните родители со почит, но не покажуваат иницијатива за проактивен ангажман поради различни причини (зафатеност, некомпетентност, немање волја и сл.), 24,9% од училиштата одговориле дека родителите не сакаат нивните деца да учат со децата со попреченост, сметајќи дека го намалуваат нивото на нивните деца и ја забавуваат динамиката на образовниот процес, но не се волни да преземаат никаква активност за отстранување на децата со попреченост од овие паралелки, 23,7% од училиштата одговориле дека родителите се неутрални по ова прашање, немаат став, 13,8% од училиштата одговориле дека родителите активно помагаат и ги поттикнуваат своите деца да се однесуваат коректно и да им помагаат и да соработуваат и се дружат со децата со попреченост, 5,9% од училиштата одговориле дека родителите имаат различни реакции по оваа прашање и 1,6% од училиштата одговориле дека родителите сметаат дека децата со попреченост сериозно ја нарушуваат динамиката на образовниот процес, не сакаат да се дружат со нивните деца и активно се поплакуваат/жалат до училиштето и други институции со намера за отстранување на децата со попреченост од редовните паралелки<sup>31</sup>.

---

<sup>31</sup> [www.unicef.org](http://www.unicef.org)

**Табела 29. Како се справувате со проблемите на учениците со посебни образовни потреби за време на час**

Категорија на одговори	Испитувани субјекти	
	Број	%
Сами	65	41,9%
Со родителите	30	19,4%
Со педагогот	40	25,8%
Со дефектологот	20	12,9%
Вкупно	155	100%



**Слика 22. Како се справувате со проблемите на учениците со посебни образовни потреби за време на час**

Во нашето истражување од вкупно 155 наставници, најголем број т.е. 41,9% одговориле дека со проблемите на учениците со посебни образовни потреби за време на час се справуваат сами, 25,8% одговориле дека педагогот му помага при справувањето со проблемите, 19,4% од наставниците одговориле дека родителите се вклучени во



справувањето на проблемите, а само 12,9% од наставниците одговориле дека е вклучен дефектолог во справувањето на проблемите. Резултатите што ги добивме од ова истражување се разочарувачки. Дефектологот како е еден од најбитните фактори во процесот на инклузија е застапен со најмал процент, што укажува на ургентно решавање на овој проблем, т.е. вклучување на што поголем број на дефектолози во инклузивниот процес со цел да се зголеми успешноста на третманот на инклузираните ученици.

Од вкупно 99 наставници од Општина Струмица, 39% одговориле дека се справуваат сами, 32% дека се консултираат со дефектолог, 18% одговориле дека дефектолог преку индивидуална работа го реализирал она што тие не можеле и 11% од наставниците користеле интернет и стручна литература (Додевски, 2012).

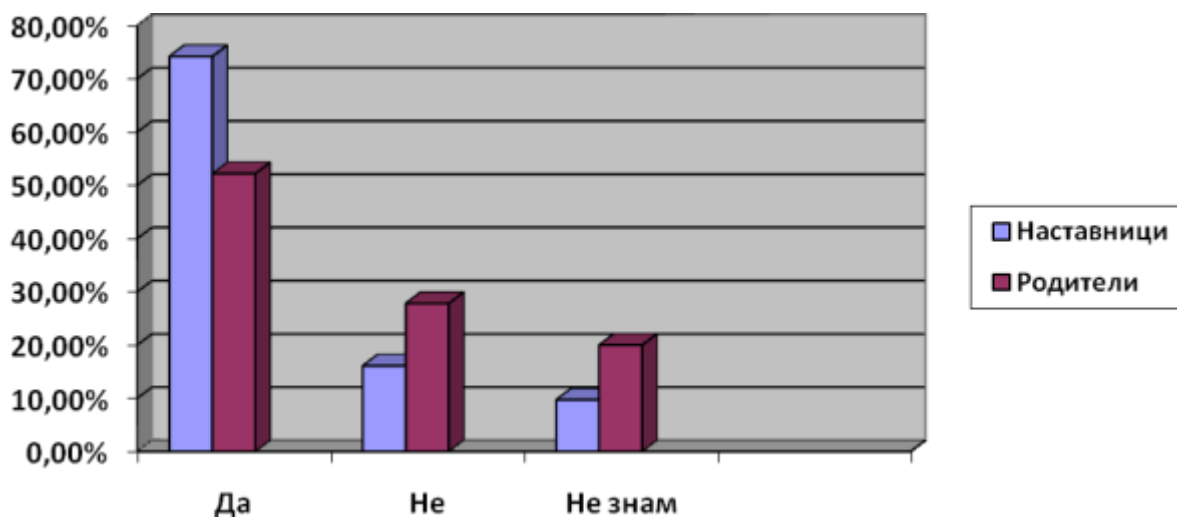
**1.3.       Анализа и интерпретација на добиените податоци од анкетниот прашалник наменет за наставниците вработени во редовните училишта каде што има инклузирани ученици со интелектуална попреченост и родителите на децата со посебни образовни потреби кои се инклузирани во редовното образование**

Во рамките на оваа поглавје ќе ги прикажеме резултатите за ставовите на наставниот кадар и родителите на децата со посебни образовни потреби за процесот на инклузија и инклузивното образование.

Во истражувањето се опфатени 155 наставници од редовните училишта и 180 родители на деца со посебни образовни потреби. Нивните одговори се презентирани според редоследот на прашањата во анкетниот прашалник.

**Табела 30. Децата со посебни образовни потреби треба да посетуваат редовно училиште само ако со нив е присутен дефектолог**

Испитувани субјекти	Категорија на одговори			Вкупно	X <sup>2</sup>	df	p
	Да	Не	Не знам				
Наставници	115 (74,2%)	25 (16,1%)	15 (9,7%)	155	55	2	<0,001
Родители	94 (52,2%)	50 (27,8%)	36 (20%)	180			
Вкупно (%)	209 (62,4%)	75 (22,4%)	51 (15,2%)	335 (100%)			



**Слика 23. Децата со посебни образовни потреби треба да посетуваат редовно училиште само ако со нив е присутен дефектолог**

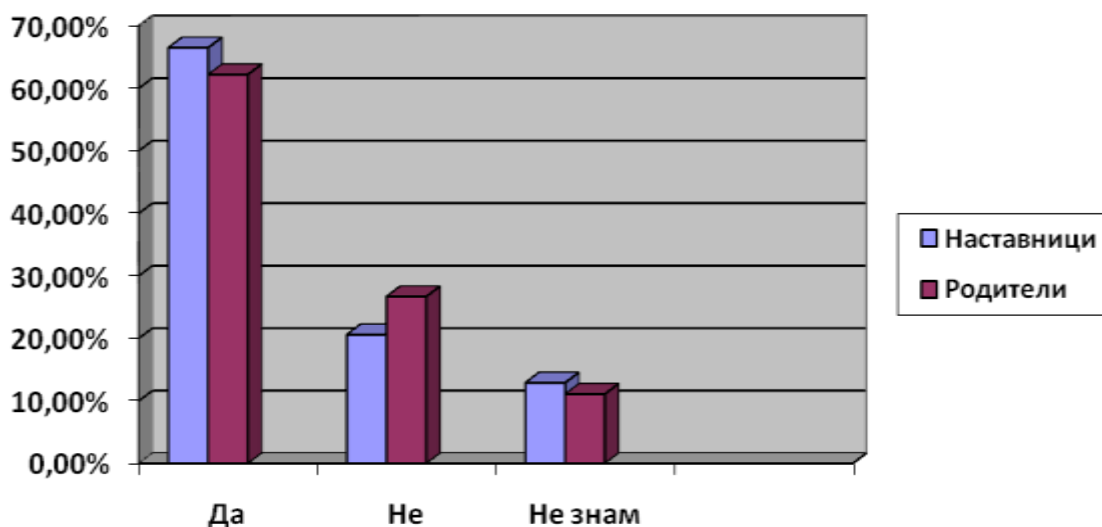
Од добиените податоци можеме да заклучиме дека најголем број од наставниот кадар (74,2%) и родителите (52,2%) одговориле дека предуслов за вклучување на децата со посебни образовни потреби во редовното училиште е присуството на дефектолог. 16,1% од наставниците и 27,8% од родителите сметаат дека не е битен дефектолог во вклучувањето на децата со посебни образовни потреби во процесот на инклузија, а 9,7% од наставниците и 20% од родителите се неодлучни по оваа прашање.

Статистичката анализа во однос на тоа дали децата со посебни образовни потреби треба да посетуваат редовно училиште само ако со нив е присутен дефектолог, со Хи-квадрат тест ( $X^2=55$ ,  $df=2$ ,  $p<0,001$ ) се потврди претпоставката дека наставниците и родителите имаат позитивен став за тоа дека децата со посебни потреби треба да посетуваат редовно училиште само ако со нив е присутен дефектолог.

Меѓу варијаблите постои статистичка значајна разлика на ниво  $p<0,001$ .

**Табела 31. Децата со посебни образовни потреби треба да посетуваат редовно училиште само ако со тоа добиваат, а другите деца ништо не губат**

Испитувани субјекти	Категорија на одговори			Вкупно	X <sup>2</sup>	Df	p
	Да	Не	Не знам				
Наставници	103 (66,5%)	32 (20,6%)	20 (12,9%)	155	75	2	<0,001
Родители	112 (62,2%)	48 (26,7%)	20 (11,1%)	180			
Вкупно (%)	215 (64,2%)	80 (23,9%)	40 (11,9%)	335 (100%)			



**Слика 24. Децата со посебни образовни потреби треба да посетуваат редовно училиште само ако со тоа добиваат, а другите деца ништо не губат**

На прашањето дали децата со посебни образовни потреби треба да посетуваат редовно училиште само ако со тоа добиваат, а другите деца ништо не губат, најголем број од анкетираните наставници (66,5%) и родители (62,2%) одговориле потврдно, негативно одговориле 20,6% од наставниците и 26,7% од родителите, а само 12,9% од наставниците и 11,1% од родителите се неодлучни по оваа прашање.

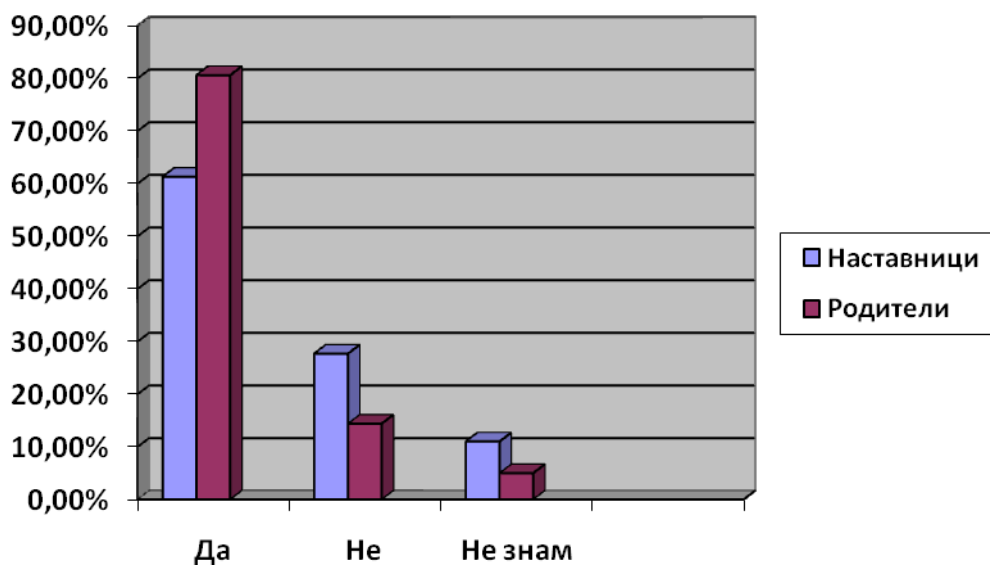
Во друга студија, на прашањето: **Поради кои причини училиштата не ги вклучуваат учениците со посебни потреби во воннаставни активности?** Најчести причини кои ги наведуваат училиштата за невклучување на децата со посебни потреби во воннаставни активности се: малиот број вакви активности кои воопшто се организираат во училиштето, отпорот на другите ученици, отсуството на интерес кај самите деца со попреченост или неможноста на родителите за тоа невклучување (**Народен правобранител на РМ**).

Статистичката анализа во однос на тоа дали децата со посебни образовни потреби треба да посетуваат редовно училиште само ако со тоа добиваат, а другите деца ништо не губат, со Хи-квадрат тест ( $X^2=75$ ,  $df=2$ ,  $p<0,001$ ) се потврди претпоставката дека наставниците и родителите имаат позитивен став за тоа дека децата со посебни потреби треба да посетуваат редовно училиште само ако со тоа добиваат, а другите деца ништо не губат.

Меѓу варијаблите постои статистичка значајна разлика на ниво  $p<0,001$ .

**Табела 32. Наставниците во редовните училишта треба да бидат подготвени за инклузија**

Испитувани субјекти	Категорија на одговори			Вкупно	$X^2$	df	p
	Да	Не	Не знам				
Наставници	95 (61,3%)	43 (27,7%)	17 (11%)	155	121	2	<0,001
Родители	145 (80,6%)	26 (14,4%)	9 (5%)	180			
Вкупно (%)	240 (71,6%)	69 (20,6%)	26 (7,8%)	335 (100%)			



**Слика 25. Наставниците во редовните училишта треба да бидат подготвени за инклузија**

На прашањето дали наставниците во редовните училишта треба да бидат подготвени за инклузија, најголем број од анкетираните наставници (61,3%) и родители (80,6%) одговориле потврдно, негативно одговориле 27,7% од наставниците и 14,4% од родителите, а само 11% од наставниците и 5% од родителите се неодлучни по оваа прашање.

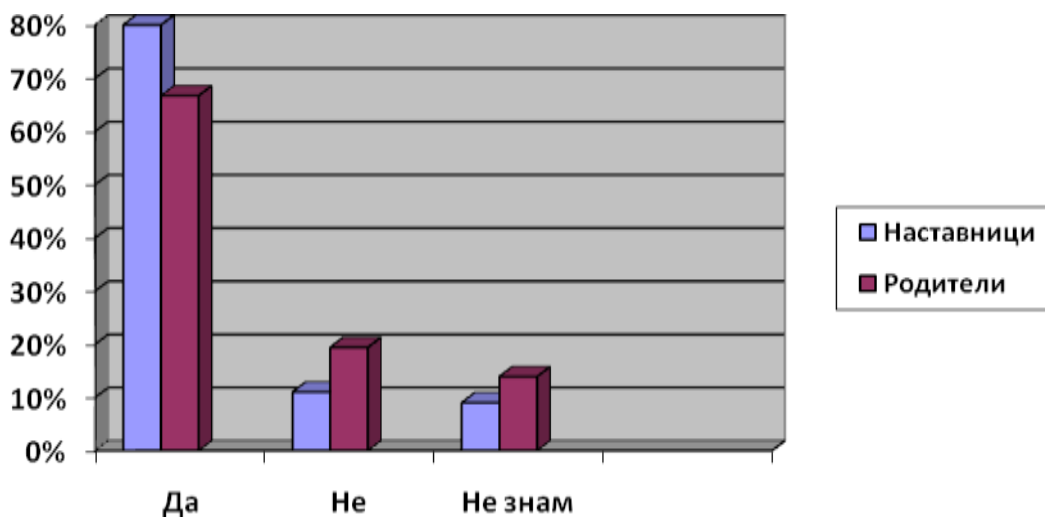
Статистичката анализа во однос на тоа дали наставниците во редовните училишта треба да бидат подготвени за инклузија со Хи-квадрат тест ( $X^2=121$ ,  $df=2$ ,  $p<0,001$ ) се потврди претпоставката дека наставниците и родителите имаат позитивен став за тоа дека наставниот кадар во редовните училишта треба да биде подготвен за инклузија.

Меѓу варијаблите постои статистичка значајна разлика на ниво  $p<0,001$ .

Со цел да го испитаме ставот дали наставниците во редовните училишта треба да бидат повеќе платени за инклузијата што ја спроведуваат, добиените одговори се презентирани во табела бр. 33 и слика бр. 26.

**Табела 33. Наставниците во редовните училишта треба да бидат повеќе платени за инклузијата што ја спроведуваат**

Испитувани субјекти	Категорија на одговори			Вкупно	X <sup>2</sup>	df	p
	Да	Не	Не знам				
Наставници	124 (80%)	17 (11%)	14 (9%)	155	142	2	<0,001
Родители	120 (66,7%)	35 (19,4%)	25 (13,9%)	180			
Вкупно (%)	244 (72,8%)	52 (15,5%)	39 (11,7%)	335 (100%)			



**Слика 26. Наставниците во редовните училишта треба да бидат повеќе платени за инклузијата што ја спроведуваат**

Најголем број од анкетираниите наставници (80%) и родители (66,7%) одговориле дека наставниците во редовните училишта треба да бидат повеќе платени за инклузијата што ја спроведуваат, негативен став спрема ова прашање имаат 11% од наставниците и

19,4% од родителите, а само 9% од наставниците и 13,9% од родителите се неодлучни по оваа прашање.

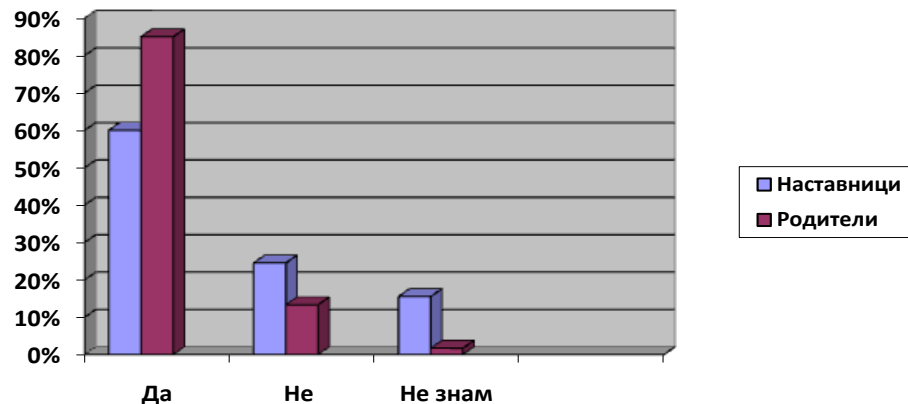
Статистичката анализа во однос на тоа дали наставниците во редовните училишта треба да бидат повеќе платени за инклузијата што ја спроведуваат со Хи-квадрат тест ( $X^2=142$ ,  $df=2$ ,  $p<0,001$ ) се потврди претпоставката дека наставниците и родителите имаат позитивен став за тоа дека наставниот кадар во редовните училишта треба да биде повеќе платени за инклузијата што ја спроведуваат

Меѓу варијаблите постои статистичка значајна разлика на ниво  $p<0,001$ .

**Табела 34. Децата во редовните училишта треба да бидат припремени да прифатат дете со посебни образовни потреби**

Испитувани субјекти	Категорија на одговори			Вкупно	$X^2$	df	p
	Да	Не	Не знам				
Наставници	93 (60%)	38 (24,5%)	24 (15,5%)	155	75	2	<0,001
Родители	153 (85%)	24 (13,3%)	3 (1,7%)	180			
Вкупно (%)	246 (73,4%)	62 (18,5%)	27 (8,1%)	335 (100%)			





**Слика 27. Децата во редовните училишта треба да бидат припремени да прифатат дете со посебни образовни потреби**

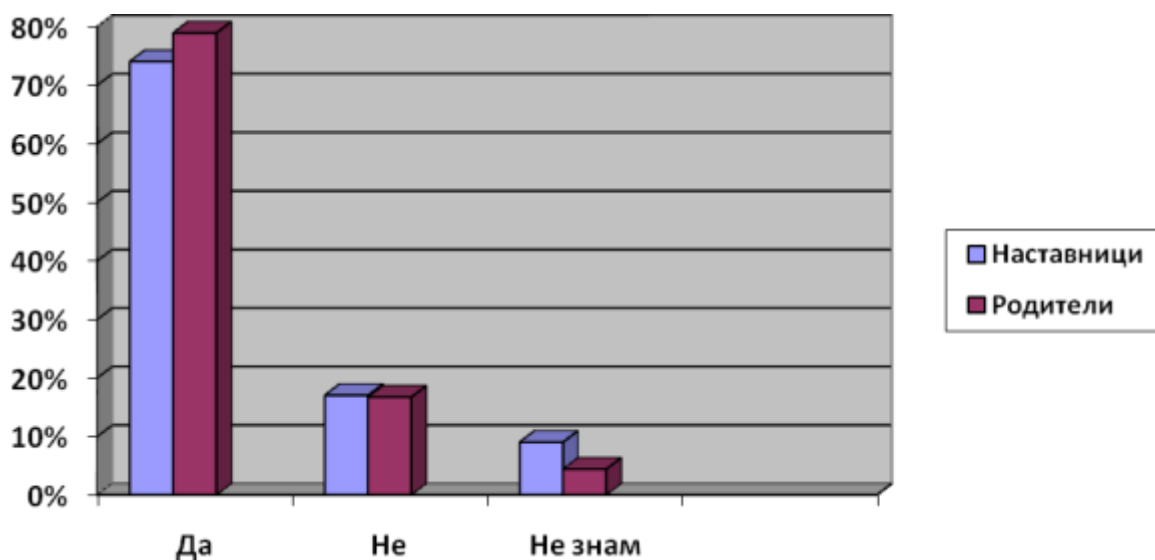
На прашањето дали децата во редовните училишта треба да бидат припремени да прифатат дете со посебни потреби, најголем број од анкетираниите наставници (60%) и родители (85%) одговориле дека децата во редовните училишта треба да бидат припремени да прифатат дете со посебни образовни потреби, негативен став за оваа прашање имаат 24,5% од наставниците и 13,3% од родителите, а 15,5% од наставниците и само 1,7% од родителите се неодлучни по оваа прашање.

Статистичката анализа во однос на тоа дали децата во редовните училишта треба да бидат припремени да прифатат дете со посебни образовни потреби со Хи-квадрат тест ( $X^2=75$ ,  $df=2$ ,  $p<0,001$ ) се потврди претпоставката дека наставниците и родителите имаат позитивен став за тоа дека децата во редовните училишта треба да бидат припремени да прифатат дете со посебни образовни потреби.

Меѓу варијаблите постои статистичка значајна разлика на ниво  $p<0,001$ .

**Табела 35. Наставниците треба да применат оптимално педагошко влијание на децата со посебни потреби со цел да не ги оптеретат**

Испитувани субјекти	Категорија на одговори			Вкупно	X <sup>2</sup>	df	p
	Да	Не	Не знам				
Наставници	115 (74%)	26 (17%)	14 (9%)	155	117	2	<0,001
Родители	142 (78,9%)	30 (16,7%)	8 (4,4%)	180			
Вкупно (%)	257 (76,7%)	56 (16,7%)	22 (6,6%)	335 (100%)			



**Слика 28. Наставниците треба да применат оптимално педагошко влијание на децата со посебни потреби со цел да не ги оптеретат**

На прашањето дали наставниците треба да применат оптимално педагошко влијание на децата со посебни потреби со цел да не ги оптеретат, најголем број од анкетираниите наставници (74%) и родители (78,9%) одговориле дека наставниците треба

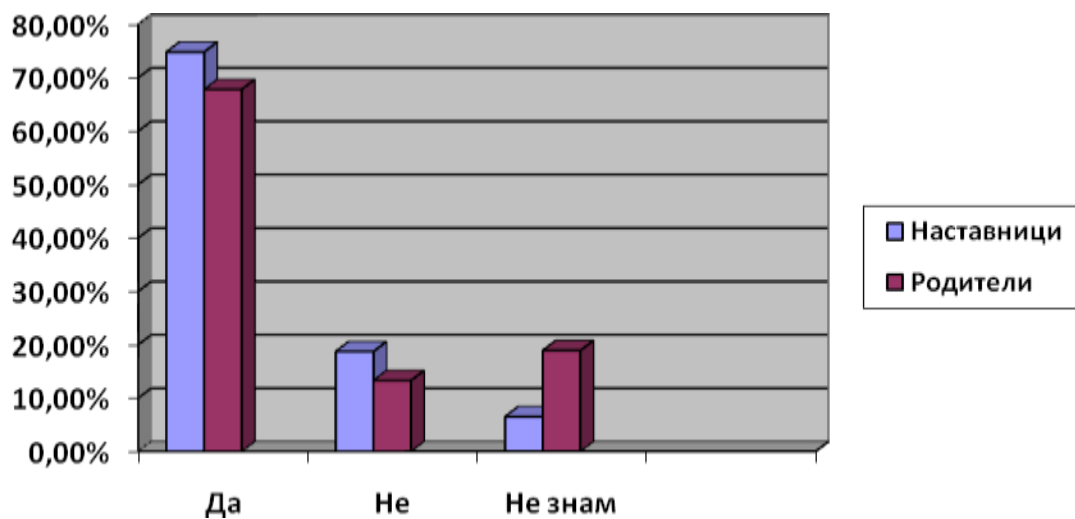
да применат оптимално педагошко влијание на децата со посебни потреби со цел да не ги оптеретат, негативен став за оваа прашање имаат 17% од наставниците и 16,7% од родителите, а 9% од наставниците и само 4,4% од родителите се неодлучни по оваа прашање.

Статистичката анализа во однос на тоа дали наставниците треба да применат оптимално педагошко влијание на децата со посебни потреби со цел да не ги оптеретат со Хи-квадрат тест ( $X^2=75$ ,  $df=2$ ,  $p<0,001$ ) се потврди претпоставката дека наставниците и родителите имаат позитивен став за тоа дека наставниот кадар треба да примени оптимално педагошко влијание на децата со посебни потреби со цел да не ги оптеретат

Меѓу варијаблите постои статистичка значајна разлика на ниво  $p<0,001$ .

**Табела 36. Училиштата кои немаат адекватни услови и кадар не треба да запишуваат деца со посебни образовни потреби**

Испитувани субјекти	Категорија на одговори			Вкупно	$X^2$	df	p
	Да	Не	Не знам				
Наставници	116 (74,8%)	29 (18,7%)	10 (6,5%)	155	114	2	<0,001
Родители	122 (67,8%)	24 (13,3%)	34 (18,9%)	180			
Вкупно (%)	238 (71%)	53 (16%)	44 (13%)	335 (100%)			



**Слика 29. Училиштата кои немаат адекватни услови и кадар не треба да запишуваат деца со посебни образовни потреби**

На прашањето дали училиштата кои немаат адекватни услови и кадар не треба да запишуваат деца со посебни образовни потреби, најголем број од анкетираниите наставници (74,8%) и родители (67,8%) одговориле потврдно, 18,7% од наставниците и 13,3% од родителите имаат негативен став кон оваа прашање, а 6,5% од наставниците и 18,9% од родителите се неодлучни по ова прашање.

Во друга студија, на прашањето: **Каков тип помош во однос на инклузијата му е потребна на училиштето?** Во однос на ова прашање училиштата несоодветно ги пополнуваат и рангираат, при што речиси сите видови можна помош ги стават на исто рамниште. Во следната табела се презентирани податоците од ова истражување<sup>32</sup>:

<sup>32</sup> [www.unicef.org](http://www.unicef.org)

**Табела број 37. Тип помош што му е потребна на училиштето во однос на инклузијата**

Каков тип помош во однос на инклузијата му е потребна на училиштето?	Процентуална застапеност	Апсолутни бројки
Поголем број вработени наставници	81.7%	219
Поголемо учество и можност за ангажирање на стручни соработници	93.7%	251
Законско уредување на прашањата поврзани со инклузија	87.3%	234
Поголемо родителско/старателско учество во воспитно- образовниот процес	84.7%	227
Организирање на повеќе, посоодветни и подостапни едукации за наставниците	91.4%	245
Повеќе финансиски средства	89.6%	240
Порасположливи финансиски средства	85.4%	229
Поголем простор	83.6%	224
Повеќе/посоодветни технички и наставни помагала	90.3%	242
Посоодветен едукативен материјал	90.7%	243
Поголема институционална соработка со МОН	87.3%	234
Поголема институционална соработка со БРО	87.7%	235
Поголема институционална соработка со МТСП	86.9%	233
Поголема институционална соработка и комуникација со општината	86.6%	232

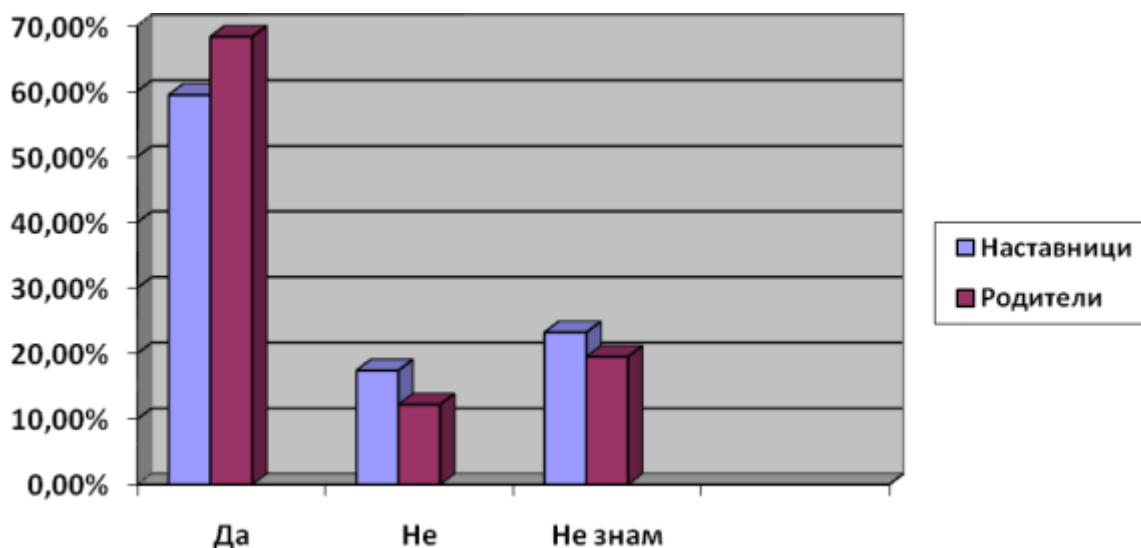
Статистичката анализа во однос на тоа дали училиштата кои немаат адекватни услови и кадар не треба да запишуваат деца со посебни образовни потреби со Хи-квадрат тест ( $X^2=114$ ,  $df=2$ ,  $p<0,001$ ) се потврди претпоставката дека наставниците и родителите имаат позитивен став за тоа дека училиштата кои немаат адекватни услови и кадар не треба да запишуваат деца со посебни образовни потреби.

Меѓу варијаблите постои статистичка значајна разлика на ниво  $p<0,001$ .

Со цел да го испитаме ставот дали наставниците во редовните училишта не се стручни за работа со деца со посебни образовни потреби, добиените одговори се презентирани во табела бр.38 и слика бр.30.

**Табела 38. Наставниците во редовните училишта не се стручни за работа со деца со посебни образовни потреби**

Испитувани субјекти	Категорија на одговори			Вкупно	X <sup>2</sup>	df	p
	Да	Не	Не знам				
Наставници	92 (59,4%)	27 (17,4%)	36 (23,2%)	155	98	2	<0,001
Родители	123 (68,3%)	22 (12,2%)	35 (19,5%)	180			
Вкупно (%)	215 (64,2%)	49 (14,6%)	71 (21,2%)	335			



**Слика 30. Наставниците во редовните училишта не се стручни за работа со деца со посебни образовни потреби**

Најголем број од анкетираниите наставници (59,4%) и родители (68,3%) одговориле дека наставниците во редовните училишта не се стручни за работа со деца со посебни потреби, 17,4% од наставниците и 12,2% од родителите одговориле дека наставниците во редовните училишта се стручни за работа со деца со посебни потреби, а 23,2% од наставниците и 19,5% од родителите се неодлучни по ова прашање.

Во друга студија е испитуван ставот поради кои причини инклузијата тешко се спроведува во праксата, при што се добиени следните одговори: 74,6% од основните училишта одговориле поради недостаток на стручен кадар, 66,9% одговориле поради недостаток на материјални средства, 45,8% одговориле поради недостаток на специјални услуги во заедницата, 35,2% одговориле поради недостаток на помош и поддршка за наставниците, 32,4% одговориле поради недостаток на соработка со другите институции, 27,8% одговориле поради спротивставување на родителите на другите деца (**Народен правобранител на РМ**).

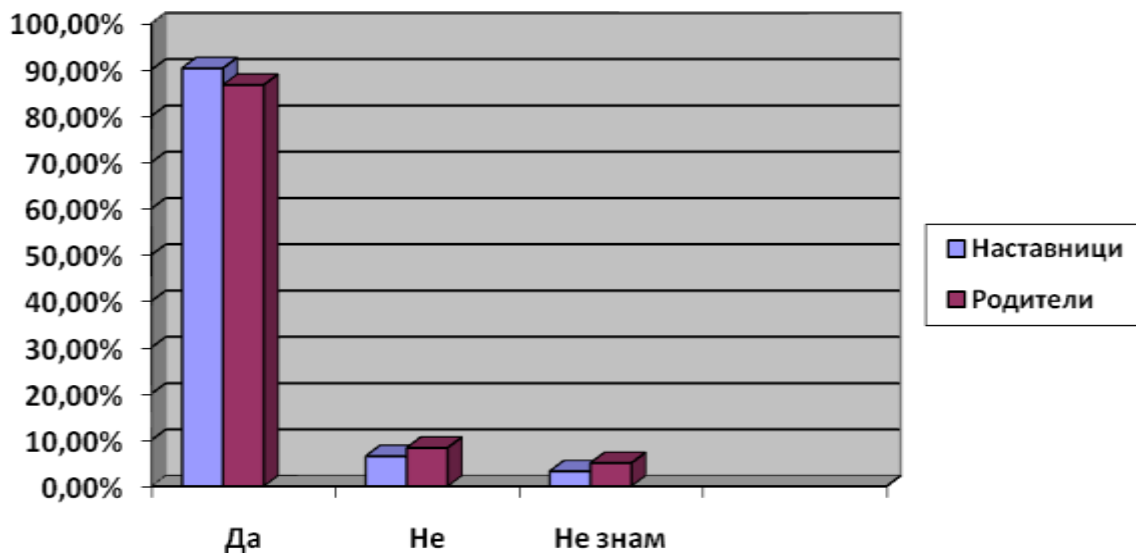
Статистичката анализа во однос на тоа дали наставниците во редовните училишта не се стручни за работа со деца со посебни образовни потреби со Хи-квадрат тест ( $\chi^2=98$ ,  $df=2$ ,  $p<0,001$ ) се потврди претпоставката дека наставниците и родителите имаат негативен став за тоа дека наставниците во редовните училишта не се стручни за работа со деца со посебни образовни потреби.

Меѓу варијаблите постои статистичка значајна разлика на ниво  $p<0,001$ .

Со цел да го испитаме ставот дали во одделението каде што има дете со посебни образовни потреби треба да се намали бројот на учениците, добиените одговори се презентирани во табела бр.39 и слика бр.31.

**Табела 39. Во одделението каде што има дете со посебни образовни потреби треба да се намали бројот на учениците**

Испитувани субјекти	Категорија на одговори			Вкупно	X <sup>2</sup>	df	p
	Да	Не	Не знам				
Наставници	140 (90,3%)	10 (6,5%)	5 (3,2%)	155	165	2	<0,001
Родители	156 (86,7%)	15 (8,3%)	9 (5%)	180			
Вкупно (%)	296 (88,3%)	25 (7,5%)	14 (4,2%)	335			



**Слика 31. Во одделението каде што има дете со посебни образовни потреби треба да се намали бројот на учениците**



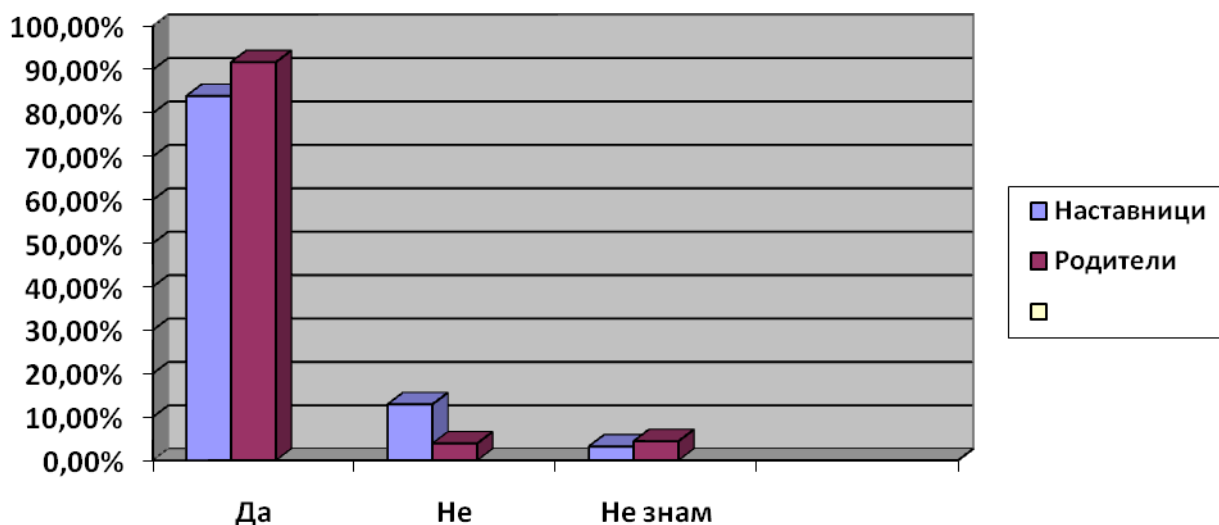
Најголем број од анкетираниите наставници (90,3%) и родители (86,7%) одговориле дека во одделението каде што има дете со посебни образовни потреби треба да се намали бројот на учениците, 6,5% од наставниците и 8,3% од родителите имаат негативен став кон ова прашање, а 3,2% од наставниците и 5% од родителите се неодлучни по ова прашање.

Статистичката анализа во однос на тоа дали во одделението каде што има дете со посебни образовни потреби треба да се намали бројот на учениците со Хи-квадрат тест ( $X^2=165$ ,  $df=2$ ,  $p<0,001$ ) се потврди претпоставката дека наставниците и родителите имаат позитивен став за тоа дека во одделението каде што има дете со посебни образовни потреби треба да се намали бројот на учениците.

Со цел да го испитаме ставот дали во секоја училница каде што има дете со посебни образовни потреби треба да работи по еден дефектолог, добиените одговори се презентирани во табела бр.40 и слика бр.32.

**Табела 40. Во секоја училница каде што има дете со посебни образовни потреби треба да работи по еден дефектолог**

Испитувани субјекти	Категорија на одговори			Вкупно	$X^2$	df	p
	Да	Не	Не знам				
Наставници	130 (83,9%)	20 (12,9%)	5 (3,2%)	155	98	2	<0,001
Родители	165 (91,7%)	7 (3,9%)	8 (4,4%)	180			
Вкупно (%)	295 (88,1%)	27 (8%)	13 (3,9%)	335			



**Слика 32. Во секоја училница каде што има дете со посебни образовни потреби треба да работи по еден дефектолог**

Најголем број од анкетираните наставници (83,9%) и родители (91,7%) одговориле дека се согласуваат со ставот дека во секоја училница каде што има дете со посебни образовни потреби треба да работи по еден дефектолог, не се согласуваат со овој став 12,9% од наставниците и 3,9% од родителите, а 3,2% од наставниците и 4,4% од родителите се неодлучни по ова прашање.

За разлика од нашата студија во друга студија се испитувал ставот дали само дефектолозите (специјалните едукатори) можат да им предаваат на учениците со посебни образовни потреби, при што се добиени следните резултати: Најголем број од училиштата (181) сметаат дека само дефектолози (специјални едукатори) може да им предаваат на ученици со посебни потреби. Дури 63% од училиштата кои одговориле на ова прашање, образованието на децата со посебни потреби го поврзуваат со специјални едукатори, а не со наставниците кои редовно изведуваат настава во училиштата. Само 12 училишта воопшто не се согласуваат со ова тврдење<sup>33</sup>.

<sup>33</sup> www.unicef.org

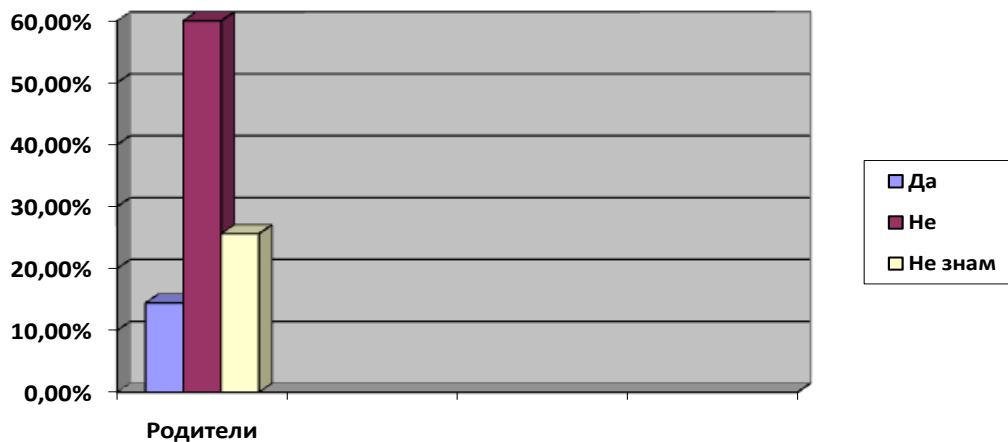
Статистичката анализа во однос на тоа дали во секоја училница каде што има дете со посебни образовни потреби треба да работи по еден дефектолог со Хи-квадрат тест ( $X^2=98$ ,  $df=2$ ,  $p<0,001$ ) се потврди претпоставката дека наставниците и родителите имаат позитивен став за тоа дека во секоја училница каде што има дете со посебни образовни потреби треба да работи по еден дефектолог.

#### 1.4.       Анализа и интерпретација на добиените податоци од анкетниот прашалник наменет за родителите кои имаат деца со посебни образовни потреби

Преку овој анкетен прашалник сакавме да го испитаме ставот на родителите на децата со посебни образовни потреби што мислат за инклузијата и инклузивното образование. Во истражувањето се опфатени вкупно 180 родители на деца со посебни образовни потреби. Еден од битните фактори за успешно спроведување на инклузивното образование е ставот на родителите на децата со посебни образовни потреби.

**Табела 41. Моето дете треба да оди во специјално школо бидејќи таму подобро ќе напредува во учењето**

Категорија на одговори	Испитувани субјекти	
	Родители	
	Број	%
Да	26	14,4%
Не	108	60%
Не знам	46	25,6%
Вкупно	180	100%



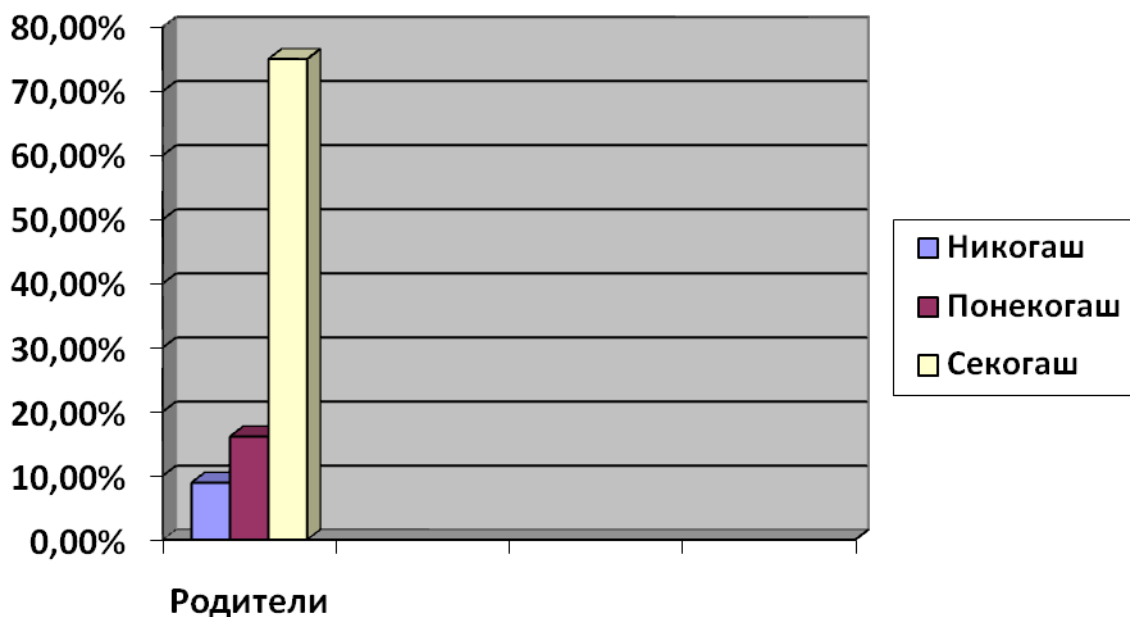
**Слика 33. Моето дете треба да оди во специјално школо бидејќи таму подобро ќе напредува во учењето**

Најголем број од анкетираниите родители (60%) се изјасниле негативно односно не се согласуваат нивното дете да оди во специјално школо бидејќи таму подобро ќе напредува во учењето, 25,6% од родителите се неодлучни по ова прашање а само 14,4% од родителите се согласни по ова прашање.

Со цел да го испитаеме ставот дали моето дете треба да оди во редовно училиште со другите деца, бидејќи ќе научи да живее во друштво и ќе ги совлада социјалните вештини, добиените одговори се презентирани во табела бр.42 и слика бр.34.

**Табела 42. Моето дете треба да оди во редовно училиште со другите деца, бидејќи ќе научи да живее во друштво и ќе ги совлада социјалните вештини**

Категорија на одговори	Испитувани субјекти	
	Родители	
	Број	%
Никогаш	16	8,9%
Понекогаш	29	16,1%
Секогаш	135	75%
Вкупно	180	100%



**Слика 34. Моето дете треба да оди во редовно училиште со другите деца, бидејќи ќе научи да живее во друштво и ќе ги совлада социјалните вештини**

Најголем број од анкетираниите родители (75%) одговориле дека секогаш се согласуваат со ставот дека нивното дете треба да оди во редовно училиште со другите деца, бидејќи ќе научи да живее во друштво и ќе ги совлада социјалните вештини, 16,1% од родителите одговориле дека понекогаш се согласуваат со овој став, а само 8,9% одговориле дека не се согласуваат нивното дете да оди во редовно училиште со другите деца.

За разлика од нашата студија во друга студија се испитувало однесувањето на другите ученици со учениците со посебни образовни потреби при што се добиени следните резултати: 43,5% од учениците активно ги прифаќаат и им помагаат во училишните активности за совладување на наставниот материјал, 39,9% од учениците се однесуваат со почит и споделуваат материјали и совети, но се дистанцираат според различни можности за игра и интереси, 13,4% од учениците се неутрални се – функционираат паралелно, 2,8% од учениците не сакаат да комуницираат со децата со попреченост, сметаат дека би им ги отежнале учењето, играњето, другарувањето или пак дека не им се на ниво и 0.4% од учениците ги навредуваат и повредуваат децата со попреченост<sup>34</sup>.

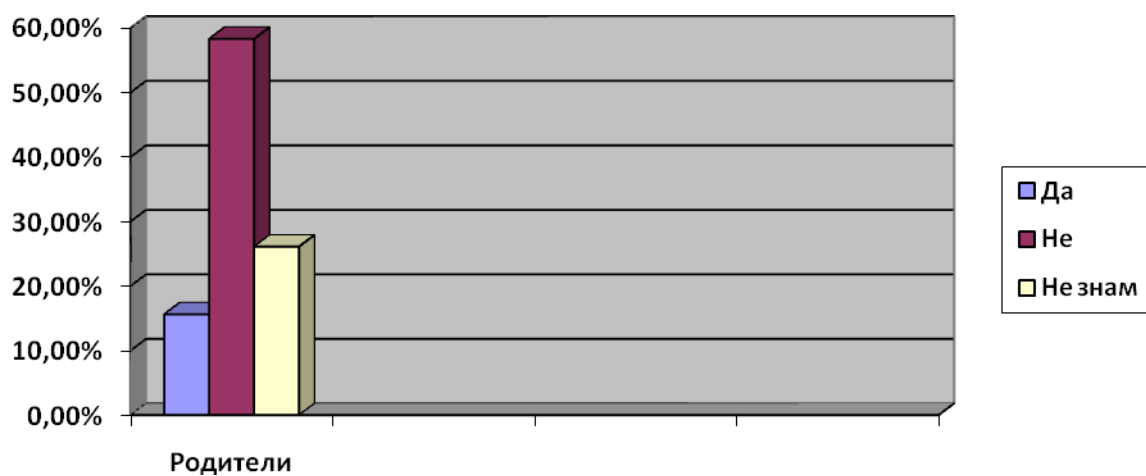
Со цел да го испитаме ставот дали покрај тоа што помалку ќе научи сметам дека моето дете треба да оди во редовно школо заедно со своите врстници, добиените одговори се презентирани во табела бр.43 и слика бр.35.

---

<sup>34</sup> [www.unicef.org](http://www.unicef.org)

**Табела 43. Покрај тоа што помалку ќе научи сметам дека моето дете треба да оди во редовно школо заедно со своите врници**

Категорија на одговори	Испитувани субјекти	
	Родители	
	Број	%
Да	28	15,6%
Не	105	58,3%
Не знам	47	26,1%
Вкупно	180	100%



**Слика 35. Покрај тоа што помалку ќе научи сметам дека моето дете треба да оди во редовно школо заедно со своите врсници**

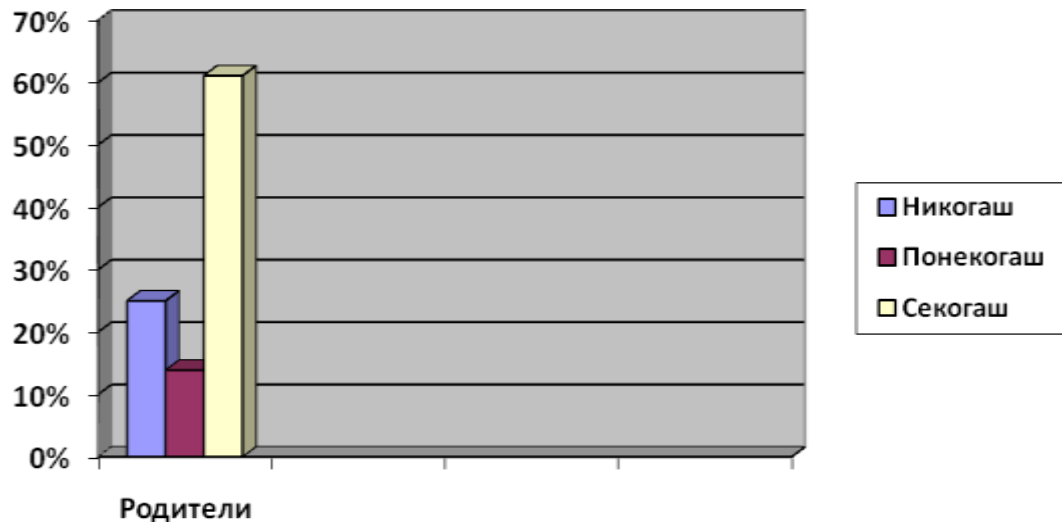
Најголем број од анкетираниите родители (58,3%) се изјасниле негативно односно не се согласуваат со ставот нивното дете и покрај тоа што помалку ќе научи да оди во редовно школо заедно со своите врсници, 26,1% од родителите се неодлучни по ова прашање, а само 15,6% од родителите се согласни по ова прашање.

Со цел да го испитаме ставот дали ме радува кога другите деца од редовното училиште му го објаснуваат материјалот на моето дете, добиените одговори се презентирани во табела бр.44 и слика бр.36.

**Табела 44. Ме радува кога другите деца од редовното училиште му го објаснуваат материјалот на моето дете**

Категорија на одговори	Испитувани субјекти	
	Родители	
	Број	%
Никогаш	45	25%
Понекогаш	25	13,9%
Секогаш	110	61,1%
Вкупно	180	100%





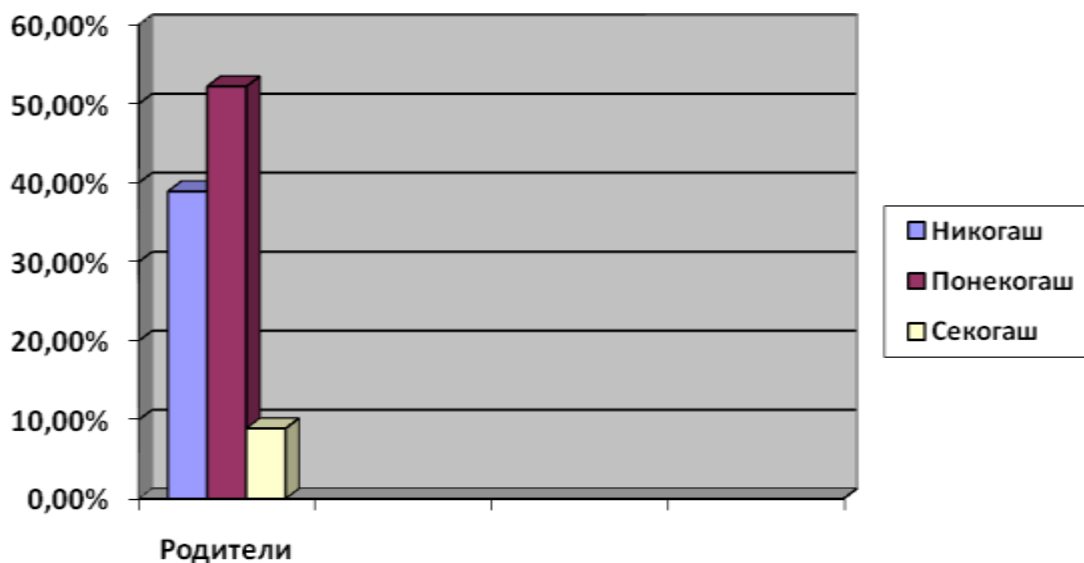
**Слика 36. Ме радува кога другите деца од редовното училиште му го објаснуваат материјалот на моето дете**

Најголем број од анкетираниите родители (61,1%) ги радува кога другите деца од редовното училиште му го објаснуваат материјалот на нивното дете, 25% од родителите имаат негативен став по ова прашање, а 13,9% од родителите одговориле дека понекогаш ги радува кога другите деца од редовното училиште му го објаснуваат материјалот на нивното дете.

Со цел да го испитаме ставот на родителите дали тешко му паѓа кога треба да се обратат на психологот или Центарот за социјална работа во врска со проблемот на нивното дете, добиените одговори се презентирани во табела бр.45 и слика бр.37.

**Табела 45. Тешко ми паѓа кога треба да се обратам на психологот или Центарот за социјална работа во врска со проблемот на моето дете**

Категорија на одговори	Испитувани субјекти	
	Родители	
	Број	%
Никогаш	70	38,9%
Понекогаш	94	52,2%
Секогаш	16	8,9%
Вкупно	180	100%



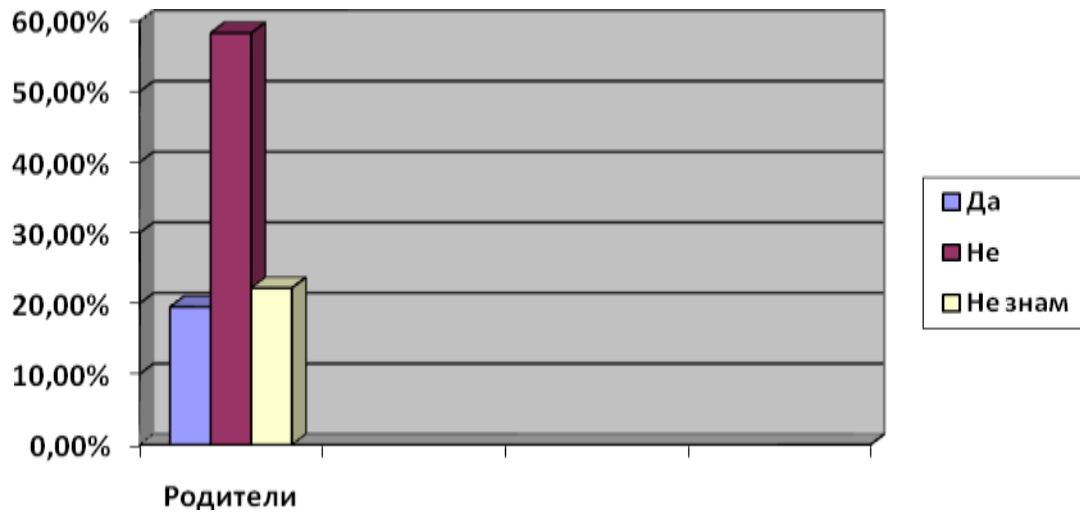
**Слика 37. Тешко ми паѓа кога треба да се обратам на психологот или Центарот за социјална работа во врска со проблемот на моето дете**

Најголем број од анкетираните родители (52,2%) само понекогаш му паѓа тешко кога треба да се обратаат на психолог или во Центарот за социјална работа во врска со проблемот на нивното дете, 38,9% од родителите одговориле дека не му претставува

проблем да се обратат на психолог или во Центарот за социјална работа, а 8,9% од родителите одговориле дека тешко му паѓа кога треба да се обратат на психолог или во Центарот за социјална работа.

**Табела 46. Сметам дека моето дете потполно ќе оздрави со текот на времето**

Категорија на одговори	Испитувани субјекти	
	Родители	
	Број	%
Да	35	19,5%
Не	105	58,3%
Не знам	40	22,2%
Вкупно	180	100%

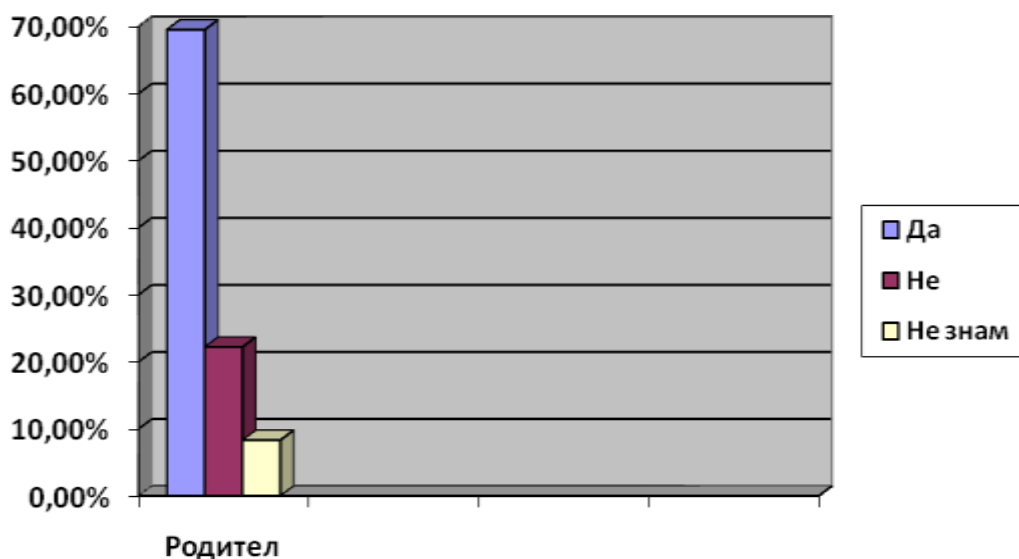


**Слика 38. Сметам дека моето дете потполно ќе оздрави со текот на времето**

Најголем број од анкетираниите родители (58,3%) се изјасниле дека не сметаат дека нивното дете потполно ќе оздрави со текот на времето, 22,2% од родителите се неодлучни по оваа прашање, а 19,5% сметаат дека нивното дете ќе оздрави со текот на времето.

**Табела 47. Секој родител треба да го прифати хендикепот на своето дете**

Категорија на одговори	Испитувани субјекти	
	Родители	
	Број	%
Да	125	69,5%
Не	40	22,2%
Не знам	15	8,3%
Вкупно	180	100%

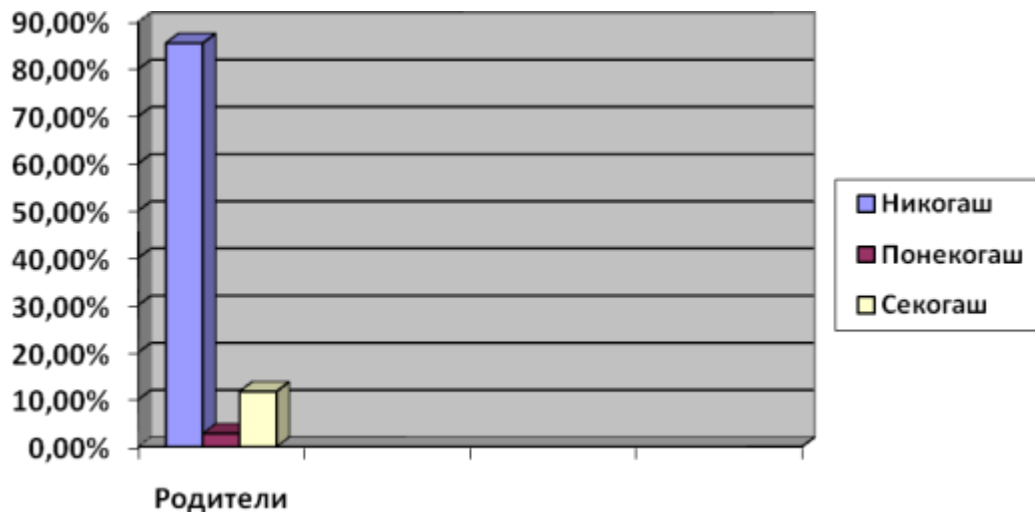


**Слика 39. Секој родител треба да го прифати хендикепот на своето дете**

Најголем број од анкетираните родители (69,5%) се изјасниле позитивно со ставот дека секој родител треба да го прифати хендикепот на своето дете, 22,2% од родителите не се согласуваат со овој став, а 8,3% се неодлучни по ова прашање.

**Табела 48. Комшиите и луѓето од околината не мора да ги знаат проблемите на моето дете, па затоа го кријат од погледите на другите луѓе**

Категорија на одговори	Испитувани субјекти	
	Родители	
	Број	%
Никогаш	154	85,5%
Понекогаш	5	2,8%
Секогаш	21	11,7%
Вкупно	180	100%



**Слика 40. Комшиите и луѓето од околината не мора да ги знаат проблемите на моето дете, па затоа го кријат од погледите на другите луѓе**

Најголем број од анкетираниите родители (75%) одговориле дека не се согласуваат со ставот дека комшиите и луѓето од околината не мора да ги знаат проблемите на моето дете, па затоа го кријат од погледите на другите луѓе, 11,7% од родителите одговориле дека се согласуваат со овој став, а само 2,8% од родителите одговориле дека понекогаш се согласуваат со овој став.

#### IV. ЗАКЛУЧНИ СОГЛЕДУВАЊА

##### 1. Интерпретација на на хипотетската рамка

Во рамките на ова истражување кое беше направено со цел да го утврдиме бројот и структурата на лицатата со интелектуална попреченост во функција на планирањето на образованието и рехабилитацијата на овие лица, по извршената статистичка обработка, анализа и интерпретација на податоците се добиени следните резултати:

- Првата посебна хипотеза која беше поставена во истражувањето гласеше: **Се претпоставува дека лесната интелектуална попреченост е позастапена во однос на другите интелектуални попречености.** Од вкупниот број на лица со интелектуална попреченост кој изнесува 9964, најфреквентна е лесната интелектуална попреченост со 54,3%; следува тешката интелектуална попреченост со 22,7%; потоа умерената интелектуална попреченост со 18,2% и длабоката интелектуална попреченост со 4,8%. Поставената хипотеза е потврдена.
- Втората посебна хипотеза која беше во истражувањето гласеше: **Се претпоставува дека интелектуалната попреченост е позастапена кај машкиот пол во однос на женскиот пол.** Во однос на половата застапеност на интелектуалната попреченост, позастапен е машкиот пол кој учествува со 61,3%, а женскиот пол учествува со 38,7%. Поставената хипотеза е потврдена
- Третата посебна хипотеза која беше во истражувањето гласеше: **Се претпоставува дека најзастапена е интелектуалната попреченост на возраст од 11-15 години.** Во однос на возраста најзастапена е возрасната група од 11-15 години со 46%, следува возрасната група од 6-10 години со 29%, потоа возрасната група од 0-5 години со 4% и возрасната група над 21 година со 3%. Поставената хипотеза е потврдена.
- Четвртата посебна хипотеза која беше во истражувањето гласеше: **Се претпоставува дека интелектуалните попречености без пречки е пофреквентна во однос на интелектуалните попречености со пречки.** Од вкупниот број на на лица со интелектуална попреченост кој изнесува 9964,

интелектуална попреченост без пречки е застапена со 60,3%, а интелектуалната попреченост со пречки е застапена со 39,7%. Лесната интелектуална попреченост без пречки е застапена со 77,3%, а лесната интелектуална попреченост со пречки е застапена со 22,7%. Умерената интелектуална попреченост без пречки е застапена со 59,1%, а умерената интелектуална попреченост со пречки е застапена со 40,9%. Тешката интелектуална попреченост без пречки е застапена со 27,9%, а тешката интелектуална попреченост со пречки е застапена со 72,1%. Длабоката интелектуална попреченост без пречки е застапена со 26,6%, а длабоката интелектуална попреченост со пречки е застапена со 73,4%. Поставената хипотеза е потврдена.

- Петтата посебна хипотеза која беше во истражувањето гласеше: **Се претпоставува дека интелектуалната попреченост во однос на местото на живеење позастапена е онаа во градот отколку во село.** Од вкупниот број на лица со интелектуална попреченост, 65,6% живеат во град, а 34,4% живеат во село што е во корелација со фактот дека поголем број од населението во Р. Македонија живее во градска средина. Нивниот сооднос е 1,9:1. Во поглед на видот на интелектуалната попреченост, во градската средина партиципираат: ЛИП со 68,1%, УИП со 60,8%, ТИП со 63,4% и ДИП со 65,2%, додека во селската средина партиципираат: ЛИП со 31,9%, УИП со 39,2%, ТИП со 36,6%, и ДИП со 34,8%. Поставената хипотеза е потврдена.
- Шестата хипотеза која беше во истражувањето гласеше: **Се претпоставува дека постои разлика кај инклузираните ученици според полот.** Од вкупниот број на инклузирани ученици кој изнесува 180, 70% се ученици од машки пол, а 30% се ученици од женски пол. Поставената хипотеза е потврдена.
- Седмата посебна хипотеза која беше во истражувањето гласеше: **Се претпоставува дека постои разлика кај инклузираните ученици според местото на живеење.** Од вкупниот број на инклузирани ученици кои изнесува 180, 60% од учениците се од градска средина, а 40% од учениците се од селска средина. Ова константација е во корелација со фактот дека поголем дел од населението во



Македонија живеат во градска средина. Нивниот сооднос е 1,5:1. Поставената хипотеза не е потврдена.

- Осмата посебна хипотеза која беше во истражувањето гласеше: **Се претпоставува дека инклузираните ученици се категоризирани.** Од вкупниот број на инклузирани ученици кои изнесува 180, 39,4% се категоризирани (имаат наод и мислење од комисија за категоризација на деца со пречки во развојот) а 60,6% од инклузираните ученици не се категоризирани односно немаат потребна документација за нивниот психо-физички развој. Овие податоци делумно ја потврдуваат хипотезата.
- Деветтата посебна хипотеза во истражувањето гласеше: **Се претпоставува дека за инклузираните ученици е изработен индивидуален образовен план.** Од вкупниот број на наставници кои изнесува 155, индивидуален образовен план изработуваат само 36,1% (23 наставници изработуваат ИОП по предметите Македонски јазик и Математика, 13 наставници изработуваат ИОП по предметите Природни науки, Македонски јазик и Математика, 8 наставници изработуваат ИОП по предметите Македонски јазик, Математика, Физичко и здравствено образование и 12 наставници изработуваат ИОП по предметите Македонски јазик, Математика, Природни науки, Ликовно образование), а 63,9% од наставниците не изработуваат индивидуален образовен план за учениците. Овие податоци ја отфрлаат хипотезата.
- Десеттата посебна хипотеза во истражувањето гласеше: **Се претпоставува дека инклузираните ученици се прифатени од другите деца.** 38,7% од испитаните наставници сметаат дека позитивно се прифатени учениците со пречки во развојот од страна на другите ученици, а 61,3% од наставниците се изјасниле дека учениците со пречки во развојот воопшто не се прифатени. Овие податоци до некаде ја потврдуваат хипотезата.

- Единаесетта посебна хипотеза во истражувањето гласеше: **Се претпоставува дека во процесот на инклузија е вклучен дефектолог.** Од вкупно 155 наставници, само 22,6% одговориле дека во процесот на инклузија е вклучен дефектолог, а 77,4% одговориле дека не е вклучен дефектолог. Состојбата за ова прашање е повеќе од алармантна. Ова хипотеза не е потврдена.
- Дванаесетта посебна хипотеза во истражувањето гласеше: **Се претпоставува дека постои потреба од подобрување на способноста на работа кај наставниот кадар за децата со интелектуална попреченост кои се опфатени со процесот на инклузија.** Резултатите покажуваат дека постои огромна разлика помеѓу тоа какво е сега нивото на моментална способност за работа и каква треба да биде, односно дека доколку се направи т тест на значајност помеѓу двете споредувани аритметички средини, нивот на значајност е  $p < 0,01$ .
- Тринаесетта посебна хипотеза во истражувањето гласеше: **Се претпоставува дека постои потреба од подобрување на нивото на соработка помеѓу наставникот и стручната служба во училиштето.** Резултатите покажуваат дека постои огромна разлика помеѓу тоа какво е сега нивото на соработка и какво треба да биде, односно дека доколку се направи т тест на значајност помеѓу двете споредувани аритметички средини, нивото на значајност е  $p < 0,01$ .
- Четиринаесетта посебна хипотеза во истражувањето гласеше: **Се претпоставува дека наставниците и родителите имаат позитивен став за тоа дека децата со посебни потреби треба да посетуваат редовно училиште само ако со нив е присутен дефектолог.** Од добиените податоци можеме да заклучиме дека најголем број од наставниот кадар (74,2%) и родителите (52,2%) одговориле дека предуслов за вклучување на децата со посебни образовни потреби во редовното училиште е присуството на дефектолог. 16,1% од наставниците и 27,8% од родителите сметаат дека не е битен дефектолог во вклучувањето на децата со посебни образовни потреби во процесот на инклузија, а 9,7% од наставниците и 20% од родителите се неодлучни по оваа прашање. Ова хипотеза е потврдена.

- Петнаесетта посебна хипотеза во истражувањето гласеше: **Се претпоставува дека наставниците и родителите имаат позитивен став за тоа дека децата со посебни потреби треба да посетуваат редовно училиште само ако со тоа добиваат, а другите деца ништо не губат.** Најголем број од анкетираниите наставници (66,5%) и родители (62,2%) одговориле потврдно, негативно одговориле 20,6% од наставниците и 26,7% од родителите, а само 12,9% од наставниците и 11,1% од родителите се неодлучни по оваа прашање. Ова хипотеза е потврдена.
- Шеснаесетта посебна хипотеза во истражувањето гласеше: **Се претпоставува дека наставниците и родителите имаат позитивен став за тоа дека наставниот кадар во редовните училишта треба да биде подготвен за инклузија.** Најголем број од анкетираниите наставници (61,3%) и родители (80,6%) одговориле потврдно, негативно одговориле 27,7% од наставниците и 14,4% од родителите, а само 11% од наставниците и 5% од родителите се неодлучни по оваа прашање. Ова хипотеза е потврдена.
- Седумнаесетта посебна хипотеза во истражувањето гласеше: **Се претпоставува дека наставниците и родителите имаат позитивен став за тоа дека наставниот кадар во редовните училишта треба да биде повеќе платени за инклузијата што ја спроведуваат.** Најголем број од анкетираниите наставници (80%) и родители (66,7%) одговориле дека наставниците во редовните училишта треба да бидат повеќе платени за инклузијата што ја спроведуваат, негативен став спрема ова прашање имаат 11% од наставниците и 19,4% од родителите, а само 9% од наставниците и 13,9% од родителите се неодлучни по оваа прашање. Ова хипотеза е потврдена.
- Осумнаесетта посебна хипотеза во истражувањето гласеше: **Се претпоставува дека наставниците и родителите имаат позитивен став за тоа дека децата во редовните училишта треба да бидат припремени да прифатат дете со посебни образовни потреби.** Најголем број од анкетираниите наставници (60%) и родители (85%) одговориле дека децата во редовните училишта треба да бидат припремени да прифатат дете со посебни образовни потреби, негативен став за оваа прашање

имаат 24,5% од наставниците и 13,3% од родителите, а 15,5% од наставниците и само 1,7% од родителите се неодлучни по оваа прашање. Ова хипотеза е потврдена.

- Деветнаесетта посебна хипотеза во истражувањето гласеше: **Се претпоставува дека наставниците и родителите имаа позитивен став за тоа дека наставниот кадар треба да примени оптимално педагошко влијание на децата со посебни образовни потреби со цел да не ги оптеретат.** Најголем број од анкетираниите наставници (74%) и родители (78,9%) одговориле дека наставниците треба да применат оптимално педагошко влијание на децата со посебни потреби со цел да не ги оптеретат, негативен став за оваа прашање имаат 17% од наставниците и 16,7% од родителите, а 9% од наставниците и само 4,4% од родителите се неодлучни по оваа прашање. Ова хипотеза е потврдена.
- Дваесетта посебна хипотеза во истражувањето гласеше: **Се претпоставува дека наставниците и родителите имаа позитивен став за тоа дека училиштата кои немаат адекватни услови и кадар не треба да запишуваат деца со посебни образовни потреби.** Најголем број од анкетираниите наставници (74,8%) и родители (67,8%) одговориле потврдно, 18,7% од наставниците и 13,3% од родителите имаат негативен став кон оваа прашање, а 6,5% од наставниците и 18,9% од родителите се неодлучни по ова прашање. Ова хипотеза е потврдена.
- Дваесет и првата посебна хипотеза во истражувањето гласеше: **Се претпоставува дека наставниците и родителите имаа негативен став за тоа дека наставниците во редовните училишта не се стручни за работа со деца со посебни образовни потреби.** Најголем број од анкетираниите наставници (59,4%) и родители (68,3%) одговориле дека наставниците во редовните училишта не се стручни за работа со деца со посебни потреби, 17,4% од наставниците и 12,2% од родителите одговориле дека наставниците во редовните училишта се стручни за работа со деца со посебни потреби, а 23,2% од наставниците и 19,5% од родителите се неодлучни по ова прашање.

- Дваесет и втората посебна хипотеза во истражувањето гласеше: **Се претпоставува дека наставниците и родителите имаа позитивен став за тоа дека каде што има дете со посебни образовни потреби треба да се намали бројот на учениците.** Најголем број од анкетираниите наставници (90,3%) и родители (86,7%) одговориле дека во одделението каде што има дете со посебни образовни потреби треба да се намали бројот на учениците, 6,5% од наставниците и 8,3% од родителите имаат негативен став кон ова прашање, а 3,2% од наставниците и 5% од родителите се неодлучни по ова прашање. Ова хипотеза е потврдена.
- Дваесет и третата посебна хипотеза во истражувањето гласеше: **Се претпоставува дека наставниците и родителите имаа позитивен став за тоа дека во секоја училница каде што има дете со посебни образовни потреби да работи по еден дефектолог.** Најголем број од анкетираниите наставници (83,9%) и родители (91,7%) одговориле дека се согласуваат со ставот дека во секоја училница каде што има дете со посебни образовни потреби треба да работи по еден дефектолог, не се согласуваат со овој став 12,9% од наставниците и 3,9% од родителите, а 3,2% од наставниците и 4,4% од родителите се неодлучни по ова прашање. Ова хипотеза е потврдена.
- Врз основа на тоа што повеќе од предложените хипотези се прифатени се потврдува **основната хипотеза дека бројот и структурата на лицата со интелектуална попреченост се во функција на планирањето на образованието и рехабилитацијата на овие лица.**

## 2. Предлог мерки

Врз основа на анализата и интерпретацијата на податоците од истражувањата и донесените заклучоци можат да се издвојат и посочат неколку предлози во поглед на унапредување на функционирањето на лицата со интелектуална попреченост во Република Македонија.

- Раната инклузија на децата со посебни образовни потреби е значајна за целокупниот процес на вклучување на децата со посебни потреби во социјалната и општествената средина и влијае врз нивните достигнувања на подрачјето на воспитанието и образованието.
- Раната инклузија подразбира вклучување на децата во установи за предучилишно воспитание и образование, на начин да во наведените установи го добиваат она ниво на поддршка кое му е потребно, кое подразбира рана интервенција и поттикнување на развојот во подрачјата каде што заостануваат, што потоа ќе даде резултат во подоцнежниот период од животот.
- Посебните основни училишта освен основната дејност што ја имаат да ја превземат улогата на ресурсни центри кои ќе нудат услужни дејности за учениците со посебни образовни потреби инклузирани во редовните училишта.
- Основните училишта каде има посебни паралелки да превземат улога на ресурсен центар.
- Итно се наметнува потребата од поголемо вклучување на дефектолози во редовните училишта и градинките во кои има вклучено деца со посебни образовни потреби.
- Училишните библиотеки треба да се опремаат со соодветна дефектолошка литература а се наметнува и потребата од издавање на списание што ќе биде за цел успешно реализирање на инклузивниот наставен час.

- Да се зголемат финансиските средства за основните училишта кои имаат посебни паралелки или ученици со посебни образовни потреби.
- Задолжително вклучување на дефектолог во инклузивните тимови во редовните училишта.
- Професионално усовршување и оспособување на наставниците за работа со деца со посебни образовни потреби. Наставниците мора да бидат обучени како да ги идентификуваат лицата со посебни образовни потреби и како да му помогнат.
- Македонски модел на инклузивно образование кој подразбира инклузија, но не по секоја цена и не за секое дете, потребни се прецизни и конкретни законски правилници за тоа која категорија на ученици може да се инклузира во редовниот воспитно-образовен процес.
- Законска обврска за изработка на Индивидуални образовни планови (ИОП) за учениците со посебни образовни потреби.
- Изготвување на Правилник за изработка на ИОП за ученици со посебни потреби.
- Организирање на обуки и работилници за наставниот кадар во редовните училишта со цел изработка на ИОП, запознавање на инклузивната методологија, како и со стратегиите за учење.
- Оценување на учениците со посебни образовни потреби се прави врз основа на индивидуалните цели предвидени во ИОП.

- Дефинирање на улогата на мобилниот дефектолог во инклузивното образование, преку изготвување на нормативи за опис на неговите работни задачи.
- Да се направи план и програма на активности кои се поврзани со користење на слободното време на лицата со интелектуални попречености. Ова е со цел корисниците да имаат поорганизирано време, во кои до израз ќе дојдат нивните способности.
- Континуирано работење со корисниците и подигање на нивната самодоверба, преку индивидуални и групни разговори како и зголемување на свесноста за нивната значајност и вредност во општеството.
- Организирање на различни настани, работилници и активности во кои би се вклучиле и нивните семејства со цел зацврстување на нивните семејни врски и елиминирање на тензиите.
- Доколку постои можност, да се одржуваат контактите со биолошкото семејство и да се инсистира на нивно почесто присуство.
- Соработка со фирми и работодавачи, со цел нивно вработување и работно ангажирање за успешна инклузија.
- Почести активности од областа на здравствената заштита, сексуалноста и полово преносливите болести.
- Почести активности за самозастапување.
- Поголема соработка со локалната самоуправа и вклучување на корисниците на станбените единици за самостојно живеење во активностите на локалната заедница.



- Кревање на јавната свест и информирање на локалната заедница за заеднички живот и прифаќањето на лицата со интелектуална попреченост.

### **3. Методолошки недостатоци**

Истражувањето што го спроведовме, е усогласено со принципите на истражувачката работа. Сепак, потребно е да се споменат некои ограничувања и недостатоци на трудот кои би можеле да имаат влијание на резултатите, а за кои мораме да водиме сметка при нивното интерпретирање.

Примерокот во нашето истражување беше пригоден и поради тоа заклучоците неможат да се генерализираат, но бројот на испитаници не го определува квалитетот на истражувањето. Друг недостаток може да бидат применетите инструменти. Многу често се наведува дека скалата на самопроцена не е одраз на вистинската состојба на испитаникот, туку одговорите зависат од тоа колку добро испитаникот се познава себе си и колку има увид во своите мисли, чувства, вредности и однеување.

На одговорите може да влијае социјалната пожелност на некој одговор како и интимноста на поставените прашања.

Овие недостатоци се обидовме да ги намалиме со помош на упатството во кое е нагласено дека нема точни и неточни одговори, дека испитуваните мисли, чувства, вредности и однесувања се карактеристични за сите во помала или поголема мера и дека увид во нивните одговори нема да има никој освен истражувачот и дека податоците ќе се користат исклучиво за научни цели.

Во секое истражување важна е мотивацијата на испитаниците која во спроведеното истражување кај некои учесници беше прилично ниска. Поради тоа, некои можеби биле невнимателни при давањето одговори, можеле да даваат одговори по случаен избор или да препишуваат еден од друг.

## Користена литература

- Ainscow, M. (1994): Special needs in the classroom, A teacher Education Guide, Paris: UNESCO.
- About intellectual disability, by centers for disease control and prevention  
Department of health and human services, (2005) Atlanta  
[www.cdc.gov](http://www.cdc.gov).
- About Mental Retardation  
[www.theqmrp.com](http://www.theqmrp.com)
- Avramidis, E., Bayliss, P., Burden, R. (2000): A survey into mainstream teachers attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local authority, Education Psychology
- Avci, N. & Ersoy, O (1999): The importance of inclusion in the early childhood years and the important point in the implementation. Milli egitim, 144, 68-70.
- Ајдински, Г. (2000): Карактеристики во развојот кај лесно ментално ретардираните ученици, Куманово: Македонска ризница
- Ајдински, Г. (2007), Улогата на дефектологот во процесот на инклузија во редовните основни училишта, Дефектолошка теорија и практика, 1-2; стр. 5-14.
- Ајдински, Љ. (1982): Интегрална рехабилитација на ментално ретардираните лица, Београд: ЈКСД, стр.26-35.
- Ајдински, Љ., Ајдински, Г., Михаилов, З., (1990): Основи на дефектолошката теорија и практика, Сојуз на дефектолози на Република Македонија.

- Ајдински, Љ. (1997): Методика на работата со лесно ментално ретардирани ученици, УКИМ, Филозофски факултет, Институт за дефектологија, Скопје.
- Ајдински, Љ., Андреевски, В. (2001): 50 год заштита, рехабилитација, воспитание и образование на лицата со пречки во развојот во Република Македонија, Скопје: Сојуз на дефектолози на Република Македонија, стр. 213.
- Ајдински, Љ. (2004): Спроведување на интеграцијата на децата со посебни образовни потреби во Р. Македонија, Институт за дефектологија, Дефектолошка теорија и практика-списание, Скопје, бр 1 и 2/2004.
- Andonovska – Trajkovska D., Markovska B., (2005): *Integration of the students with hearing and speaking problems through poetry*, The third international Balkan scientific congress: Interculturality in the educational process, Pedagogical Faculty „GoceDelcev”–Shtip, str. 444.
- Armadas, V. (2009): Mental retardation: definition, etiology, epidemiology and diagnosis. *Journal of Sport and Health Research*, 1 (2): 112-122.  
Retrieved from <http://www.journalshr.com>
- Арнаудова, В., Такашманова-Соколовска Т., Јачова З., (2004) Врснички интеракции во паралелки со примена на концептот за инклузивно образование. Филозофски факултет, Институт за дефектологија, Дефектолошка теорија и практика, број 1-2/2004.
- Babus, V. (1997): *Epidemiologija*, Zagreb: Medicinska kniga, str.4.
- Barton, L.(1999): *Market ideologies, education and the challenge*, Inclusive Education, Cogan Page, London, 58-59.

- Batu, S & Kircaali-Iftar, G (2005): Inclusion, Ankara:KOK
- Batu, S & Uysal, A (2006): Teaching typically developing children to help their peers with various special needs via simulation activities, Eurasian Journal of Educational Research, 22, 12-55.
- Batu, S (2010): Factors for the Success of early childhood inclusion & Related Studies in Turkey.
- Baumel, J (2010): What Is an IEP,  
<http://www.greatschools.org/gk/articles/what-is-an-iep>
- Begeny, J. C., & Martens, B. K. (2007): Inclusionary Education in Italy: A literature Review and Call for more Empirical Research, Remedial and Special Education 28 (2), 80-94.
- Beirne-Smith, M., Patton, J., & Kim, S. (2006): Mental retardation: An introduction to intellectual disabilities. Columbus, OH: Pearson/Merrill/Prentice Hall.
- Bozarslan-Malkoc, B (2010): Examining the opinions of teachers and administrators working in private preschools in Eskisehir about inclusion
- Бојанин, С.,(1985): Неуропсихијатрија развојног доба и општи редукативни методи, Београд, стр. 146- 148.
- Booth, T. (2000): Index for Inclusion. Bristol, Centre for Studies on Inclusive Education

- Bratković, D. (2007): Pojam i značaj inkluzije, Inkluzivno obrazovanje- perspektive u Srbiji i iskustva iz okruženja, Udruženje studenata sa hendikepom, Beograd
  
- British Columbia Association for Community Living  
  
[http://www.inclusionbc.org/sites/default/files/uploads/BC\\_customized.pdf](http://www.inclusionbc.org/sites/default/files/uploads/BC_customized.pdf)
  
- Bruns, D, & Mogharberrean, C. C. (2009): The gap between beliefs and practices: Early childhood practitioners perceptions about inclusion. *Journal of Research in Childhood Education*, 21(3), 229-241
  
- Burke, K & Shutreland, C (2004): Attitudes toward inclusion: Knowledge versus experience, *Education*, 125(2), 163-173
  
- Vantić-Tanjić, M., & Nikolić, M. (2010): Inkluzivna praksa od segregacije do inkluzije, Tuzla
  
- Velicković, R.(1980): Epidemioloskih karakteristika mentalno retardiranih osoba na podrucju Kragujevca, *Psihijatrija, zbornik radova, VI kongres psihijatra Jugoslavije*, str. 181.
  
- Wenar, C., & Kerig, P. (2006): *Developmental psychopathology: From infancy through adolescence* (5th ed.). New York, NY: McGraw-Hill.

- Gallagher, D. J. (2001): Neutrality as a moral standpoint, conceptual confusion and the full inclusion debate. Disability \$ Society
- Георгиевски, X.(2009): Преваленција и инциденција на интелектуалната попреченост, Прилози бр.13-14, Македонско научно друштво, Битола, стр. 81-94.
- Георгиевски, X. (2009): Застапеноста и состојбата на лицата со интелектуална попреченост во Западна Македонија, магистерски труд одбранет на Филозофскиот факултет во Скопје, институт за дефектологија.
- David, T. (2000): Moving from Residential Institutions to Community-Based Services in Eastern Europe and the Former Soviet Union, The World Bank [www.worldbank/sp](http://www.worldbank/sp)
- Darrow, A. A. (2009): Barriers to Effective Inclusion and Strategies to Overcome Them, General Music Today 22 (3), 29–31  
<http://gmt.sagepub.com/content/22/3/29.extract>
- Definition of incidence  
[www.prostatecancer.about.com](http://www.prostatecancer.about.com)
- Definition of Mental Retardation  
[www.medterms.com](http://www.medterms.com)
- Dinh Thi Nguyet, Le Thu Ha (2010): Preparing teacher with essential knowledge and skills for inclusive education  
<http://www.crsprogramquality.org/storage/pubs/education>
- Dixon, S. (2005): Inclusion-Not Segregation or Integration- Is Where a Student with Special Needs Belongs, Journal of Educational Thought 39 (1), 33-54
- Добрев, З. (1995): Умствено и заостали лица, Софија: Просвета.

- Додевски, С. (2012): Евалуација на инклузијата во основното образование во Општина Струмица, Меѓународен научно-стручен собир, „Инклузивното образование-Состојба и предизвици”, Струмица.
- Doll, E. A. (1964): Vineland Scale of Social Maturity, Minneapolis American Guidance Service.
- Drew, J. Clifford., Hardman, L. M. (2004): Mental Retardation: a lifespan approach to people with intellectual disabilities, eight edition, Upper saddle River, New Jersey Columbus, Ohio: Pearson Merrill Prentice Hall, 19.
- Dyson, A., Howes, A., Roberts, B. (2002): A Systematic Review of the Effectiveness of school-level actions for promoting participation by all students. Technical report. In: Research evidence in Education library. London: EPPI-Centre, Social Science Research unit, Institute of Education, University of London,  
  
<http://www.eppi.ioe.ac.uk/>
- Ѓорѓевиќ, Д. (1981): Психологија ментално заосталих лица, Дечје Новине, Горни Милановац.
- Eiserman, W. D., Shisler, L., & Healey, S. (1995): A community assessment of preschool providers attitudes toward inclusion, Journal of early Intervention, 19 149-167
- Epidemiology- definition of epidemiology  
<http://www.thefreedictionary.com/epidemiology>

- Etiological Survey on intellectual disability in the Northern Finland Birth Cohort 1986  
<http://aaid.allenpress.com>
- Zavišić, V., Milojević, N. (2010): Inkluzivno obrazovanje  
[www.inkluzivno-obrazovanje.rs](http://www.inkluzivno-obrazovanje.rs)
- Закон за заштита на децата, Сл. весник на РМ број 98/2000, 17/2003, 65/2004, Скопје.
- Закон за основно образование на Р. Македонија.(2008): Службен весник на РМ, број 103 од 19.08.2008 год
- Zeiger, Z., Media, D (2008): The Role of a Special Ed Teacher in an Inclusion Classroom,  
<http://work.chron.com/role-special-ed-teacher-inclusion-classroom-8734.html>
- Zion, E., Jenvey, V. B. (2006): Temperament and social behavior at home and school among typically developing children and children with an intellectually disability  
<http://onlinelibrary.wiley.com>
- Jakulić, S. (1993): Medicinske osnove mentalne retardacije, Beograd:ZIU, стр. 21.
- Јачова, З., Самарциска-Панова, Љ., Лешковски, И., Иванова, М. (2002):Инклузија на децата со посебни потреби во редовните училишта во Република Македонија. Скопје: Министерство за образование и наука-UNICEF



- Јачова, З. (2004): Инклузивното образование на децата со посебни потреби во Р. Македонија, Дефектолошка теорија и практика, бр. 1-2/2004, Скопје.
- Јачова, З., Каровска, А., (2008):Анализа на интеракцијата меѓу наставниците и учениците во инклузивната училишница-студија на дете со кохлеарен имплантант, Институт за дефектологија, Дефектолошка теорија и практика број 3-4/2008.
- Јовановска, Н., Георгиева, Е., Стојановски, П. (2012): Ставови на наставниците и родителите во редовните основни училишта за процесот на инклузија, Меѓународен научно-стручен собир, „Инклузивното образование-Состојба и предизвици”, Струмица.
- Yoshida, A., Sugano, T., An Epidemiological study on the Cause of Mental Retardation in Yokohama City.  
[www.medico-pedagogy.com.org](http://www.medico-pedagogy.com.org)
- Kavkler, M., (2006):Odgoj i obrazovanje djece sa posebnim potrebama,  
[http://www.educ\\_children\\_with\\_spec\\_needs-slo-bsn-t07.pdf](http://www.educ_children_with_spec_needs-slo-bsn-t07.pdf)
- Камчева, Б. (2006): Индивидуализација и диференцијација-современа потреба на воспитно-образовниот процес, Педагошка практика, бр.1-2, Скопје.
- Characteristic of Children with Mental Retardation  
[www.education.com](http://www.education.com)
- Кесмановиќ, Д., Лого, С., Сериќ, И., Марковиќ, А. (1983): Psihijatrija, Beograd-Zagreb: Medicinska knjiga, стр. 609.

- Kirk, S. A., Gallagher, J. J., Anastasiow, N. J., & Coleman, M. R. (2006): Educating exceptional children (11th ed.). Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Кон инклузивно образование, (2016): Извештај од спроведеното истражување за вклученоста на децата со посебни потреби во редовното основно образование, Народен правобранител на РМ, Скопје.

<http://www.unicef.org>

- Конвенцијата за правата на лицата со попреченост, Министерство за труд и социјална политика,  
<http://www.mtsp.gov.mk/WBStorage/Files/Konvencija%20za%20pravata%20na%20licata%20so%20invalidnost.pdf>
- Копачев, Д. (1999): Невропсихологија, општ и клинички дел- скрипта, Скопје: Универзитет “Св. Кирил и Методиј”, Филозофски факултет, Институт за дефектологија, стр.288.
- Kornel, I. (2011): Inclusive Education in Europe  
<http://www.e-include.eu>
- Crane-Mitchel, L & Hedge, A. V. (2007): Belief and practices of in-service preschool teachers in inclusive settings: Implications for personnel preparation, Journal of early childhood teacher education, 28, 353-366.
- Contemporary issues in Chinese psychiatry  
<http://pb.rcpsych.org/cgi>

- Lagan, V. (2000): Inclusive Education in the Asian Pacific Region: Are The Disabled included?
- Lazor, M., Markovič, S., Nikolič, S., (2008): Prirucnik za rad sa decom sa smetnjama u razvoju, Novosadski humanitarni centar (NSHC), str. 6.  
<http://www.nshc.org.rs/public/publikacije/prirucnikzaradsadecom.pdf>
- Le Roy B, Simpson C. (1994): Improving student outcomes through inclusive education. Support for Learning
- Lehtomaki, E., Chiluvane, L & Viniche, I. (2000): Case Strengthening Social Network in and Around the School: Experiences in Maputo Province, Mozambique.
- Lieber, J. A., Beckman, P. J., Hanson, M. J., Janko, S., Marquart, J. M., Horn, E. M (1997): The impact of changing roles on relationships between adults in inclusive programs for young children. Early Education and Development, 67-72
- Lindsay, G. (2007): Annual review: Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. British journal of educational psychology  
<http://www.eera-ecer.de/ecer-programmes/conference/20/contribution/35537/>
- Марковска, Б. (2011): Ефектите од инклузивното образование во редовните основни училишта во Република Македонија, докторски труд одбранет на Педагошкиот факултет во Битола.
- Mental retardation  
[www.emedicine.medscape.com](http://www.emedicine.medscape.com)

- Mental retardation-Oligophrenia-Hypomania  
[www.ibis-birthdefects.org](http://www.ibis-birthdefects.org)
- Menatal retardation  
[http://www.emedicine.com/neuro/topic 605](http://www.emedicine.com/neuro/topic_605)
- Mejson, H. (2007): Integration and Inclusion, Definition.  
  
Retrieved from <http://www.icevi-europe.org>
- Milenović, Z.(2011):Vaspitanje i obrazovanje učenika sa telesnim smetnjama u inkluzivnoj nastavi. Zbornik na trudovi, međunarodna konferencija: Unapredjenje kvaliteta života djece i mladih. Udruženje za podršku i kreativni razvoj djece i mladih i Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Univerziteta u Tuzli, str.371-380.
- Mitić, M. (2011): Deca sa smetnjama u razvoju, Beograd, viewed 15 September, 2015,  
<http://www.familia.org.rs>
- Mihić-Skočić, S. (2011): Spremnost odgajatelja i faktori podrške za uspješno uključivanje djece s teškoćama u rani i predškolski odgoj i obrazovanje, doktorska disertacija, Sveučilište u Zagrebu, Edukacijsko-Rehabilitacijski fakultet, Zagreb.
- Morić- Petrović, S. (1987): Psihijatrija, Medicinska knjiga, Beograd- Zagreb, стр. 438.
- Национална стратегија за изедначување на правата на лицата со инвалидност, 2010-2018, Влада на РМ.  
  
<http://mtsp.gov.mk/WBStorage/Files/FINALNA%20Revidirana%20Nacionalna%20Strategija.pdf>

- Neary, T., & Halvorsen, A. (1995): What is “Inclusion”? ERIC Digest, ED. 393248
- Nedović, G., Rapaič, D., Milenović, M., (2002): Procena opterećenosti učenika u specijalnoj školi, Dani defektologa Jugoslavije, Zbornik rezimea, Herceg Novi, str. 107-108
- Nikolić, S. (1990): Mentalni poremećaji djece i omladine 2, Zagreb, Školska knjiga, str. 122
- Odom, S. L., Diamond, K. E. (1998): Inclusion of Young Children with Special Needs in Early Childhood Education: The Research Base, Early Childhood Research Quarterly 13 (1), 3–25.
- Odom, S. L., Vitzum, J., Wolery, R., Lieber, J., Sandall, S., Hanson, M. J., Beckman, P., Schwartz, I., & Horn, E. (2004): Preschool inclusion in United States: a review of research from an ecological systems perspective, Journal of Research in Special Educational Needs 4 (1), 17-49.
- Pavlović, G. (2007): Inkluzivno obrazovanje-perspektive u Srbiji i iskustva iz okruženja, Udruženje studenata sa hendikepom, Beograd.
- Pantić, N., (2008): Usaglašavanje programa obrazovanja prosvetnih radnika u zemljama Zapadnog Balkana, Centar za obrazovne politike, Beograd.
- Пејковска-Ќаева, М. (2004): Ментална субнормалност, Кичево: Графомак, стр.50.  
<http://www.answers.com/topic/epidemiology>

- Петров, Р. (1999): Третман на тешко ментално ретардирани лица, Неготино: ГТУП СПЕКТАР А. С., стр. 19.
- Петров, Р., Копачев, Д., Такашманова, Т. (2004): Деинституционализација на деца со тешка ментална ретардација, Филозофски факултет, Скопје, стр. 24.
- Петров, Р. (2007): Лица со инвалидност, Куманово, Македонска ризница, стр.17
- Pivik, J. R., McComas, J., Macfarlane, I., & Laflamme, M. (2002): Barriers and Facilitators to Inclusive Education.  
  
<http://itari.in/categories/facilitators/ResearchbyFacilitatorsforSpecialChildren.pdf>
- Правилник за оцена на специфичните потреби на лицата со пречки во психичкиот или физички развој, Службен весник на РМ, број 30/2000 год, стр.1777.
- Prevalence and associated impairments of mild mental retardation in six-to ten-year old children in Pakistan: a prospective study  
<http://www.ingentaconnect.com/content/apl/spae>
- Prevalence of mental retardation  
[http://www.mentalhelp.net/poc/view\\_doc](http://www.mentalhelp.net/poc/view_doc).
- Psychiatric Assessment of the Person with Mental retardation  
<http://www.psychiatry.com/mr/assessment.html>
- Public health approach to the study of mental retardation

<http://aaid.allenpress.com>

- Radoman, V. (2004): Reforma obrazovanja lica sa posebnim potrebama. Hereticus, casopis za preispitivanje proslosti protiv diskriminacije osoba sa invaliditetom, Beograd.
- Радојичић, В. (1973): Клиничка неурологија, Београд- Загреб: Медицинска књига, стр. 502.
- Rapač, D., Ilanković, V., Nikolić, S., Čukić, R., Nedović, G., Odović, G., Ilić, Stošović, D., Ilić, S., Eminović, F., (2005): *Školovanje dece sa motoričkim poremećajima*, Katedra za somatopediju Defektološkog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- Rychen D.S. & Salganik L.H. (2003): Key Competencies for a successful life and a Well-Functioning Society, Cambridge: Hogrefe & Huber Publishers, str. 43-63.
- Sainz, A. (2012): Children with intellectual disabilities studying in comprehensive school  
  
<http://www.e-include.eu>
- Sarason, S, B., (1965): Mental Retarded and Defective Children, New York, Prentice Hall, стр.27.
- Sebastian, J., Mathot-Buckner, C. (1998): Including students with severe disabilities in rural middle and high school: perceptions of classroom teachers, Department of Special Education, University of Utah, ERIC-Education Resources Information Center

- Smith, T.E.C, Polloway, E.A., Patton, J.R & Dowdy, C.A. (2004): Teaching students with special needs in inclusive settings. Boston: Allyn and Bacon Publishing
- Соколовски, Ж. (1997): Третман умерено ментално ретардираних лица, Београд: Савез друштва за помоч МНРО, стр. 9.
- Спасовски, О. (2010): Претпоставки за инклузивно образование и улогата на наставниците и стручните служби, Институт за дефектологија, Дефектолошка теорија и практика, бр 1-2/2010.
- Stanberry, K. (2014): Understanding Individualized Education Programs  
<https://www.understood.org/en/school-learning/special>
- Sucuoglu, B, Bakkalaoglu, H, Karasu I, (2013): Inclusive Preschool Teachers: Their Attitudes and Knowledge about inclusion,  
[www.int-jecse.net](http://www.int-jecse.net)
- Taylor, R. L., Richards, S. B., & Brady, M P. (2005): Mental Retardation: Historical perspectives, current practices and future directions. Boston: Allyn and Bacon.
- Torgesen, J. K. (2000): Individual differences in response to early interventions in reading: The lingering problem of treatment resisters. Learning Disabilities Research and Practice, 15, 55–64.
- Трајковски, В. (2008): Медицински основи на инвалидноста, Скопје: Филозофски факултет, Институт за дефектологија, стр.58.



- Трајковски, В. (2011): Аутизам и первазивни развојни нарушувања, Скопје: Универзитет „Св. Кирил и Методиј”, Филозофски факултет, Институт за дефектологија, стр. 181.
- Tredgold, A, F., (1937), “A textbook on Mental Deficiency, Wood Baltimore”, стр. 27.
- Treimanis, A., Whitbread, K. (2008): The IEP Tips for What to do During the IEP meeting,  
  
<http://www.edu.gov.on.ca/eng/general/elemsec/speced/iep/iep.html>
- Трпевска, С. (2016): Ефектите од инклузивното образование во редовните основни училишта во Република Македонија, магистерски труд одбранет на Филозофскиот факултет во Скопје, Институт за дефектологија.
- The prevalence of Mental retardation Among Third Grade Elementary School children in the Suwon Area, Korea, 89-90  
  
<http://www.jkms.org/fulltext/pdf/jkms>
- Thomazet, S. (2009): From integration to inclusive education: does changing the terms improve practice? International Journal of Inclusive Education, 13 (6), 553–563.
- UNESCO. (1994): The Salamanca Statement and Framework for action on special needs education
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation (1994). The Salamanca Statement and framework for Action on Special Needs Education. Paris UNESCO

Retrieved from <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf>

- Устав на Република Македонија, Скопје.
- Feinberg, E., Beyer, J., Moses, P. (2002): Beyond meditation: Strategies for appropriate early dispute resolution in special education. Unpublisd manuscript. National Center on Alternative Dispute Resolution (CADRE):Eugene,OR,  
<http://www.directionservice.org/cadre/pdf/Beyond%20Mediation.pdf>.
- Flem, A.,& Keller, C. (2000): Inclusion in Norway: a study of ideology in practice, European Journal of special Needs Education 15 (2), 188-205.
- Fletcher, K., Blair, C., Bolger, K., & Scott, M. (2004): Specific patterns of cognitive abilities in young children with mild mental retardation. Education and Training in Developmental Disabilities, 39, 270- 278.
- Florian, L.(1998): Inclusive Practice: what, why and how? Promoting Inclusive Practice,Routledge, London, 15 – 16.
- Forest, M., & Pearpoint, J. (1992): Commonsense tools: maps and circles Inclusion Papers Inclusion Press.  
[http://complexneeds.org.uk/modules/Module-3.4-Emotional-well-being-and-mental-health/All/downloads/m12p050c/the\\_circle\\_of\\_friends\\_approach.pdf](http://complexneeds.org.uk/modules/Module-3.4-Emotional-well-being-and-mental-health/All/downloads/m12p050c/the_circle_of_friends_approach.pdf)
- Habibi, G. (1999): UNICEF, Education update Vol 2 issue.

- Halvorsen, A.T. & Neary, T. (2001): Building inclusive schools: Tools and strategies for success. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon  
  
Retrieved from [http://www.cpeip.fsu.edu/resourcefiles/resourcefile\\_18.pdf](http://www.cpeip.fsu.edu/resourcefiles/resourcefile_18.pdf)
- Heikura, U. (2008): Intellectual disability in the Northern Finland birth cohort 1986; 25-26.
- Helander, E. (1999): Prejudice and Dignity. An introduction to Community Based Rehabilitation, UNDP.
- Hrnjica, S. (1991): Ometeno dete, Beograd: Zavod za udzbenike i nastavna sredstva, стр. 120.
- Centre for co-operation with non-members centre pour la cooperation avec les non-members. (2007): Образовни политики за ученици под rizik и за оне посебни потреби во Југоисточна Европа  
  
<http://www.oecd.org/edu/school/38614225.pdf>
- CETI (2006): Oslonci i barijere za inkluzivno obrazovanje u Srbiji [Supports and barriers for inclusive education in Serbia]. Beograd: Centar za evaluaciju, testiranje i istraživanje.
- Jeffries, C & Maeder, D. W. (2004): Using vignettes to build and assess teacher understanding of instructional strategies. The Professional Educator, 26 (1 & 2), 17-28  
  
[www.int-jecse.net/assets/upload/pdf](http://www.int-jecse.net/assets/upload/pdf)
- Djokić, D. (2008): Evropski modeli inkluzije,

<http://www.inkluzija.org>.

- Jonsson, T. (1995). Inclusive Education. UNDP, Geneva.
- Jonsson, T., Wiman, R. (2001): Education, Poverty and Disability  
[www.4congreso.gob.pe/comisions/2006/discapacidad/tematico/education](http://www.4congreso.gob.pe/comisions/2006/discapacidad/tematico/education)

# Прилози

*Анкетниот прашалник 1 е наменет за стручните лица во Центрите за социјална работа*

*Анкетата се спроведува за научни цели и податоците добиени од оваа анкета нема да бидат употребени за други цели*

1.	<b>Наведете го полот кај лицето со интелектуална попреченост</b>  <i>(Заокружи еден од одговорите)</i>	<b>а. Машки</b>  <b>б. Женски</b>
2.	<b>Наведете го местото на живеење кај лицето со интелектуална попреченост</b>  <i>(Заокружи еден од одговорите)</i>	<b>а. Град</b>  <b>б. Село</b>
3.	<b>Наведете во која група спаѓа возраста кај лицето со интелектуална попреченост.</b>  <i>(Заокружи еден од одговорите)</i>	<b>а. Од 0-5 год</b> <b>б. Од 6-10 год</b> <b>в. Од 11-15 год</b> <b>г. Од 16-20 год</b> <b>д. Над 21 год</b>

<p>4.</p>	<p><b>Наведете го степенот на попреченост кај лицето:</b></p> <p><i>(Заокружи еден од одговорите)</i></p>	<p><b>а. Лесна интелектуална попреченост</b></p> <p><b>б. Умерен интелектуална попреченост</b></p> <p><b>в. Тешка интелектуална попреченост</b></p> <p><b>г. Длабока интелектуална попреченост</b></p>
<p>5.</p>	<p><b>Наведете дали кај лицето со интелектуална попреченост има и други пречки?</b></p> <p><i>(Заокружи еден од одговорите)</i></p>	<p><b>а. Да</b></p> <p><b>б. Не</b></p>

*Анкетниот прашалник 2 е наменет за наставниците вработени во редовните училишта каде што има инклузирани ученици со интелектуална попреченост*

*Анкетата се спроведува за научни цели и податоците добиени од оваа анкета нема да бидат употребени за други цели*

**Пол:** *М Ж*

**Години на работно искуство на наставникот:** \_\_\_\_\_

**Училиште:** \_\_\_\_\_

1.	<b>Наведете колку ученици со пречки во развојот имате во одделението?</b>  <i>(Заокружи еден од одговорите)</i>	<b>а. Еден</b>  <b>б. Два</b>  <b>в. Три</b>
2.	<b>Наведете го полот на инклузираните ученици</b>  <i>(Заокружи еден од одговорите)</i>	<b>а. Машки</b>  <b>б. Женски</b>



3.	<p><b>Наведете го местото на живеење кај инклузираното лице со интелектуална попреченост</b></p> <p><i>(Заокружи еден од одговорите)</i></p>	<p><b>а. Град</b></p> <p><b>б. Село</b></p>
4.	<p><b>Наведете ја националноста кај инклузираното лице со интелектуална попреченост</b></p> <p><i>(Заокружи еден од одговорите)</i></p>	<p><b>а. Македонска</b></p> <p><b>б. Албанска</b></p> <p><b>в. Ромска</b></p> <p><b>г. Турска</b></p> <p><b>д. Друга (наведи)</b></p> <p>_____</p>
5.	<p><b>Наведете дали лицето со интелектуална попреченост е категоризирано?</b></p> <p><i>(Заокружи еден од одговорите)</i></p>	<p><b>а. Да</b></p> <p><b>б. Не</b></p>
6.	<p><b>Наведете дали кај лицето со интелектуална попреченост е изработен индивидуален образовен план?</b></p> <p><i>(Заокружи еден од одговорите)</i></p>	<p><b>а. Да</b></p> <p><b>б. Не</b></p> <p><b>Ако одговорот е Да наведете по кој предмети</b></p> <p>_____</p>

7.	<p><b>Наведете кое одделение посетува инклузираното лице со интелектуална попреченост?</b></p> <p><i>(Заокружи еден од одговорите)</i></p>	<p><b>а. Од I до V одд.</b></p> <p><b>б. Од VI до IX одд.</b></p>
8.	<p><b>Наведете како работите на час со инклузираното лице со интелектуална попреченост</b></p> <p><i>(Заокружи еден од одговорите)</i></p>	<p><b>а. Индивидуално</b></p> <p><b>б. Групно</b></p>
9.	<p><b>Наведете дали е вклучен дефектолог во работата со лица со интелектуална попреченост?</b></p> <p><i>(Заокружи еден од одговорите)</i></p>	<p><b>а. Да</b></p> <p><b>б. Не</b></p>
10.	<p><b>Наведете дали инклузираното лице со интелектуална попреченост е прифатено од другите ученици?</b></p> <p><i>(Заокружи еден од одговорите)</i></p>	<p><b>а. Да</b></p> <p><b>б. Не</b></p>

<p>11.</p>	<p><b>Наведете дали инклузираното лице со интелектуална попреченост ја ремети дисциплината во одделението?</b></p> <p><i>(Заокружи еден од одговорите)</i></p>	<p><b>а. Да</b></p> <p><b>б. Не</b></p>
<p>12.</p>	<p><b>Наведете кој учествува во изработката на индивидуалниот образовен план?</b></p> <p><i>(Ве молиме наведете ги по реден број на неопходност од 1 до 5)</i></p>	<p>1. _____</p> <p>2. _____</p> <p>3. _____</p> <p>4. _____</p> <p>5. _____</p>
<p>13.</p>	<p><b>Наведете дали знаете кога се изработува индивидуалниот образовен план?</b></p> <p><i>(Заокружи еден од одговорите)</i></p>	<p><b>а. Да</b></p> <p><b>б. Не</b></p> <p><b>Ако одговорот е Да, наведете кога</b></p> <p>_____</p>

14.	<p><b>Според Вас кое е нивото на моментална способност за работа со инклузирани лица со интелектуална попреченост и според Вас каква треба да биде?</b></p> <p><i>(Заокружи од 1 до 5)</i></p>	<p>Сега <b>1 2 3 4 5</b></p> <p>Би требало да биде <b>1 2 3 4 5</b></p>
15.	<p><b>Според Вас колкаво е вашето моментално ниво на соработка во процесот на инклузија со стручната служба (дефектолог, психолог, педагог) во училиштето и според Вас колкаво треба да биде?</b></p> <p><i>(Заокружи од 1 до 5)</i></p>	<p>Сега <b>1 2 3 4 5</b></p> <p>Би требало да биде <b>1 2 3 4 5</b></p>
16.	<p><b>Дали работата со ученици со посебни образовни потреби Ви претставува</b></p> <p><i>(Заокружи еден од одговорите)</i></p>	<p><b>а. Задоволство</b></p> <p><b>б. Напор</b></p>

17.	<p><b>Според Вас какво е нивото на соработка со родителите на децата со посебни образовни потреби кои се инклузирани</b></p> <p><i>(Заокружи еден од одговорите)</i></p>	<p><b>а. Одлично</b></p> <p><b>б. Добро</b></p> <p><b>в. Незадоволително</b></p>
18.	<p><b>Како се справувате со проблемите на учениците со посебни образовни потреби за време на час</b></p> <p><i>(Заокружи еден од одговорите)</i></p>	<p><b>а. Сами</b></p> <p><b>б. Со родителите</b></p> <p><b>в. Со педагогот/психологот</b></p> <p><b>г. Со дефектологот</b></p>

*Анкетниот прашалник 3 е наменет за наставниците вработени во редовните училишта каде што има инклузирани ученици со интелектуална попреченост и родителите на децата со посебни образовни потреби кои се инклузирани во редовното образование*

*Анкетата се спроведува за научни цели и податоците добиени од оваа анкета нема да бидат употребени за други цели*

1.	<p>Децата со посебни образовни потреби треба да посетуваат редовно училиште само ако со нив биде присутен дефектолог</p> <p><i>(Заокружи еден од одговорите)</i></p>	<p><b>а. Да</b></p> <p><b>б. Не</b></p> <p><b>в. Не знам</b></p>
2.	<p>Децата со посебни образовни потреби треба да посетуваат редовно училиште само ако со тоа добиваат а другите деца ништо не губат</p> <p><i>(Заокружи еден од одговорите)</i></p>	<p><b>а. Да</b></p> <p><b>б. Не</b></p> <p><b>в. Не знам</b></p>

<p>3.</p>	<p><b>Наставниците во редовните училишта треба да бидат подготвени за инклузијата</b></p> <p><i>(Заокружи еден од одговорите)</i></p>	<p><b>а. Да</b></p> <p><b>б. Не</b></p> <p><b>в. Не знам</b></p>
<p>4.</p>	<p><b>Наставниците во редовните училишта треба да бидат повеќе платени за инклузијата што ја спроведуваат</b></p> <p><i>(Заокружи еден од одговорите)</i></p>	<p><b>а. Да</b></p> <p><b>б. Не</b></p> <p><b>в. Не знам</b></p>
<p>5.</p>	<p><b>Децата во редовните училишта треба да бидат припремени да прифатат дете со посебни потреби</b></p> <p><i>(Заокружи еден од одговорите)</i></p>	<p><b>а. Да</b></p> <p><b>б. Не</b></p> <p><b>в. Не знам</b></p>

<p>6.</p>	<p><b>Наставниците треба да применат оптимално педагошко влијание на децата со посебни образовни потреби со цел да не ги оптеретат</b></p> <p><i>(Заокружи еден од одговорите)</i></p>	<p><b>а. Да</b></p> <p><b>б. Не</b></p> <p><b>в. Не знам</b></p>
<p>7.</p>	<p><b>Училиштата кои немаат адекватни услови и кадар не треба да запишуваат деца со посебни образовни потреби</b></p> <p><i>(Заокружи еден од одговорите)</i></p>	<p><b>а. Да</b></p> <p><b>б. Не</b></p> <p><b>в. Не знам</b></p>
<p>8.</p>	<p><b>Наставниците во редовните училишта не се стручни за работа со деца со посебни образовни потреби и затоа не треба во нивната училница да има такви деца</b></p> <p><i>(Заокружи еден од одговорите)</i></p>	<p><b>а. Да</b></p> <p><b>б. Не</b></p> <p><b>в. Не знам</b></p>



9.	<p><b>Во одделението каде што има дете со посебни образовни потреби треба да се намали бројот на учениците</b></p> <p><i>(Заокружи еден од одговорите)</i></p>	<p><b>а. Да</b></p> <p><b>б. Не</b></p> <p><b>в. Не знам</b></p>
10.	<p><b>Во секоја училница каде што има дете со посебни образовни потреби треба да работи по еден дефектолог</b></p> <p><i>(Заокружи еден од одговорите)</i></p>	<p><b>а. Да</b></p> <p><b>б. Не</b></p> <p><b>в. Не знам</b></p>

*Анкетниот прашалник 4 е наменет за родителите кои имаат деца со посебни образовни потреби*

*Анкетата се спроведува за научни цели и податоците добиени од оваа анкета нема да бидат употребени за други цели*

1.	<p><b>Моето дете треба да оди во специјално школо бидејќи таму подобро ќе напредува во учењето</b></p> <p><i>(Заокружи еден од одговорите)</i></p>	<p><b>а. Да</b></p> <p><b>б. Не</b></p> <p><b>в. Не знам</b></p>
2.	<p><b>Моето дете треба да оди во редовно училиште со другите деца бидејќи ќе научи да живее во друштво и ќе ги совлада социјалните вештини</b></p> <p><i>(Заокружи еден од одговорите)</i></p>	<p><b>а. Никогаш</b></p> <p><b>б. Понекогаш</b></p> <p><b>в. Секогаш</b></p>

<p>3.</p>	<p><b>Покрај тоа што помалку ќе научи, сметам дека моето дете треба да оди во редовно школо заедно со своите врсници</b></p> <p><i>(Заокружи еден од одговорите)</i></p>	<p><b>а. Да</b></p> <p><b>б. Не</b></p> <p><b>в. Не знам</b></p>
<p>4.</p>	<p><b>Ме радува кога другите деца од редовното училиште му го објаснуваат материјалот на моето дете</b></p> <p><i>(Заокружи еден од одговорите)</i></p>	<p><b>а. Никогаш</b></p> <p><b>б. Понекогаш</b></p> <p><b>в. Секогаш</b></p>
<p>5.</p>	<p><b>Тешко ми паѓа кога треба да се обратам на психологот или центарот за социјална работа во врска со проблемот на моето дете</b></p> <p><i>(Заокружи еден од одговорите)</i></p>	<p><b>а. Никогаш</b></p> <p><b>б. Понекогаш</b></p> <p><b>в. Секогаш</b></p>

<p>6.</p>	<p><b>Сметам дека моето дете потполно ќе оздрави со текот на времето</b></p> <p><i>(Заокружи еден од одговорите)</i></p>	<p><b>а. Да</b></p> <p><b>б. Не</b></p> <p><b>в. Не знам</b></p>
<p>7.</p>	<p><b>Секој родител треба да го прифати хендикепот на своето дете</b></p> <p><i>(Заокружи еден од одговорите)</i></p>	<p><b>а. Да</b></p> <p><b>б. Не</b></p> <p><b>в. Не знам</b></p>
<p>8.</p>	<p><b>Комшиите и луѓето од околината не мораат да ги знаат проблемите на моето дете, па затоа го кријам од погледите на другите луѓе</b></p> <p><i>(Заокружи еден од одговорите)</i></p>	<p><b>а. Никогаш</b></p> <p><b>б. Понекогаш</b></p> <p><b>в. Секогаш</b></p>