

УНИВЕРЗИТЕТ „СВ. КИРИЛ И МЕТОДИЈ“
ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ – СКОПЈЕ
ИНСТИТУТ ЗА СПЕЦИЈАЛНА ЕДУКАЦИЈА И РЕХАБИЛИТАЦИЈА



**Степен на функционална активност на учениците со
попреченост во редовните училишта**

(Магистрски труд)

Ментор:

Проф. д-р Оливера Рашиќ-Цаневска

Кандидат:

Симона Танеска

Скопје, 2022

Содржина

Contents

Содржина	1
Вовед	7
I ТЕОРЕТСКИ ОСНОВИ.....	9
1. Дефинирање на проблемот.....	9
1. Поим на ПОПРЕЧЕНОСТ	9
1.1 Облици на образование на ученици со попреченост	21
2. Поим на ИНКЛУЗИВНО ОБРАЗОВАНИЕ	23
3. Поим на ФУНКЦИОНАЛНА СПОСОБНОСТ	27
II МЕТОДОЛОГИЈА НА ИСТРАЖУВАЊЕТО.....	37
1. Предмет на истражувањето	37
2. Цел и карактер на истражувањето	37
3. Задачи на истражувањето	39
4. Хипотези на истражувањето.....	40
5. Варијабли на истражувањето	42
6. Методи, техники и инструменти.....	42
7. Популација и примерок на истражувањето	44
8. Статистичка обработка на податоците	47
9. Организација и тек на истражувањето	47
III АНАЛИЗА И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА НА РЕЗУЛТАТИТЕ	48
IV ДИСКУСИЈА.....	89
V ЗАКЛУЧОК.....	92
VI ПРЕДЛОЗИ.....	103

VII ЛИТЕРАТУРА	105
References	105
VIII ПРИЛОЗИ	110

Апстракт

Лицата со попреченост се со долготрајни физички, ментални, интелектуални или сетилни оштетувања кои, во интеракција со одредени бариери, можат да го попречат нивното целосно и ефективно учество во општеството на еднаква основа на другите. Најголем дел од учениците со попреченост денес се вклучени во редовните училишта, но треба да се запрашаме за нивниот степен на функционалност во тие училишта, односно дали овие ученици добиваат квалитетно образование.

Целта на ова истражување е да се утврди степенот на самостојно функционирање на учениците со попреченост во рамките на инклузивните училишта: да се види влијанието на видот и степенот на попреченоста, влијанието на возраста кај учениците со попреченост и влијанието на полот кај учениците со попреченост во нивното самостојно функционирање во рамките на инклузивните училишта.

Инструмент: индивидуални досиеја на испитаниците и скала за проценка на „Училишната евалуација за окупациона терапија“.

Популација и примерок: Во ова истражување се вклучени 45 ученици со попреченост (по пет ученици од прво до деветто одделение) и 45 ученици со типичен развој (по пет ученици од прво до деветто одделение). Учениците се од седум инклузивни училишта во општина Прилеп.

Резултати: Учениците со попреченост во редовните училишта во општина Прилеп имаат потреба од минимална помош при нивната функционална активност што се гледа од добиените резултати каде што во 85,75 % од сите активности кои се испитуваат преку инструментот, овие ученици имаат просечна оценка од 1,5 до 2,5. Учениците со типичен развој 100 % се независни при изведување на функционалните активности и, споредбено со резултатите од учениците со попреченост, се многу подобри. Женските ученици со попреченост дадоа подобри резултати во однос на машките ученици со попреченост и учениците со попреченост од шесто до деветто одделение дадоа подобри резултати во однос на учениците со попреченост од прво до петто одделение, но сепак и на двете групи ученици им е потребна минимална помош во сите сфери на функционирање во инклузивните училишта. Со сето ова се потврдува основната хипотеза на ова истражување

која гласи: „Учениците со попреченост ќе имаат послаби функционални способности и ќе бидат во поголем степен зависни при изведување на училишните активности“.

Клучни зборови: ученици со попреченост, степен на функционирање, инклузивни училишта.

Abstract

People with disabilities are individual, whose pertaining physical, mental and intellectual or sensor disabilities, when intercepted by specific barriers can heavily disrupt the process of the normal functioning in the environment on the bases which make them to be differentiated by the other on the bases of the aforementioned disabilities. Most of the students with disability nowadays are enrolled withing public educational system, but one question one might ask and that would be the following: Having in regard the level of functionality, do those students attain qualitative acquisition of the school curriculum, within the scope of the inclusive education?

The aim of the following research is to identify the degree of independent functioning of the students with disabilities. Hence, the scale of the effects based upon the type and the degree of the disability, their age and sex will be taken into consideration, within the framework of their independent functioning in the inclusive school curriculum.

Instruments: Individual files and estimation scale of “School evaluation of occupational therapy“. **Population and sample:** this research would be conducted with 45 students with disabilities (5 (five) raging from first to ninth grade) and 45 students, being estimated to have regular development (5 (five) ranging from first to ninth grade). The students are enrolled in 7 schools, working with the inclusive education, in the municipality of Prilep.

Results: Students with disabilities in the public schools in the municipality of Prilep have lover rate of necessity for assistance to perform their activities, which can be seen by the results where 85,75% perform with average grade of 1.5to 2.5 according to the implementation the abovementioned instrument of research.

The students with average development show 100%independency upon performing the school tasks when compared to the children with disabilities. Female students with disabilities perform better than male students, hence the students from sixth to ninth grade were able to perform better than those in lower grades (first, second), thus we obtain that still they need assistance in every aspect in order to develop independent functioning at the inclusive school.

Having all this in regard, the main hypothesis of this research, which is defined as follows “Students with disabilities will have lower functional abilities, thus would maintain more dependent role in performing the school activities.” has been confirmed.

Key words: students with disabilities, degree of functionality, inclusive education

Вовед

Секое дете има право на образование, а токму ова значи дека и децата со попреченост треба да го уживаат ова право кое е донесено со Конвенцијата за правата на детето, Конвенцијата за правата на лицата со попреченост и заложбите од Изјавата од Саламанка. За да се оствари ова право кое им се нуди на децата со попреченост, треба да биде исполнето во целост. Правото не се ужива доколку детето е вклучено во редовно училиште, а не се вади максимум од него, доколку тоа не напрадува и не се образува најдобро што може според неговите способности, потреби и желби (Генерално собрание на Обединетите Нации, 1990).

Образованието го менува животот на сите луѓе низ светот, отворајќи можности и потенцијали за развој и промена. Но, иако е важно, едноставното праќање на децата во училиште не е доволно. На децата им треба квалитетно образование кое ќе им помогне целосно да го искористат својот потенцијал и да ги зголемат шансите да станат среќни, здрави, успешни и корисни членови на општеството. На децата им треба квалитетно образование што ќе им помогне да се развијат во учтиви, самоуверени, критични и добро интегрирани суштества во општеството. Најмногу од сè, на децата им треба квалитетно образование што ќе биде лесно пристапно за сите (UNICEF, 2017).

Не ретко се прашуваме дали учениците со попреченост функционираат задоволително во редовните инклузивни училишта. Дали овие деца се добро прифатени од соучениците, наставниците, родителите на деца со типичен развој, дали имаат соодветно прилагодени програми, соодветни просторни услови за следење на наставата и дали задоволително се вклучени во воннаставните активности со другите ученици.

Многу наставници се однесуваат премногу заштитнички кон овие деца. Се разбира дека внимателниот однос треба да биде одлика во наставата, но секогаш треба да се внимава на опасноста од потценување на детските можности. Честопати желбата да им се помогне и да се заштитат овие деца доведува до значително намалување на образовната програма и таа не претставува ниту предизвик ниту стимулација. Наставниците треба цело време да

ги следат активностите на учениците за тие да не почувствуваат конфузност и збунетост. На тој начин ќе можат да оценат кои активности да ги стимулираат. Значајно е да се сфати дека оптимизмот е основа за успешно изведување на наставата, особено со ученици кои имаат одредени пречки во развојот и со тоа имаат и посебни образовни потреби. За да се влијае врз намалувањето на потешкотиите на кои се наидува за време на наставата, наставникот треба да ја познава сложената мрежа на односи кои позитивно или негативно влијаат на овој проблем: однос дете - дете, дете - наставник, родител – наставник (Kirsi Tirri, 2020).

Ученикот треба да стекне голема доверба кај наставникот, треба да се има обострана почит; наставникот да верува во вредностите на ученикот, а ученикот во наставникот; да се поттикнат децата (соучениците) на заемна почит и да се поттикнат да си помагаат едни на други. Наставниците треба со својот однос да ги охрабрат децата да им помагаат на децата со посебни потреби. Родителот партнер е концепт што, се чини, сè повеќе го зајакнува својот кредибилитет. Укажувањата на тоа дека родителот поседува корисни информации за своето дете, можат да бидат од голема помош за наставникот. Само родител кој ја сфатил и прифатил состојбата на своето дете со посебни образовни потреби, може да му помогне и да биде успешен партнер со наставникот во решавањето на сите препреки што ќе се појават (Јордановска & З. Цаневска, 2008).

Потребно е повеќе да се зборува за правата на децата со попреченост, како и за нивните потреби желби. За сето ова треба да се прават истражувања коишто ќе ја видат реалната слика од терен: како овие деца функционираат во инклузивните училишта и дали тие квалитетно се школуваат.

Токму овој магистерски труд е едно такво истражување коешто ќе прикаже еден дел од реалната состојба односно функционирањето на учениците со попреченост во инклузивните училишта во еден дел од Република Северна Македонија т.е. во општина Прилеп.

I ТЕОРЕТСКИ ОСНОВИ

1. Дефинирање на проблемот

1. Поим на ПОПРЕЧЕНОСТ

Попреченост е општ термин што ги опфаќа оштетувањата, ограничувањата на активност и ограничувањата за учество. Оштетување е проблем во функционирањето или во структурата на телото, ограничување на активност е тешкотија со која се соочува поединецот при извршување на задачи или активности, додека ограничувањето на учеството е проблем со кој се соочува поединецот при учество во животни ситуации. Попреченоста не е само здравствен проблем. Тоа е комплексен феномен што ја одржува зависноста меѓу телесните особини на едно лице и особините на општеството во кое живее (Linton, 1861).

Во различни земји постојат различни дефиниции за поимот попреченост. Основно во сфаќањето на попреченоста е дека на човекот се гледа како на биопсихосоциолошка целост која, за жал, од многубројни и разновидни причини може да биде нарушена. Затоа, лицето попречено во развојот не е ниту „случај“ ниту „збир на дијагнози“. Според барањата на секојдневниот живот, човекот е принуден да се владее во целост, а не како мозаик од фрагменти. Тоа, пред сè, е поради фактот што попреченоста во развојот, без сомневање, може да предизвика ограничување на способноста за стопанисување и прилагодување. Се поставува прашањето за поблиска детерминација на поимот „попреченост во физичкиот или психичкиот развој“ што треба да се изрази со соодветна класификација на овие лица, бидејќи таа претставува важен фактор во заштитата и рехабилитацијата. Од неа многу зависи правилното насочување во заштитата и рехабилитацијата на овие лица (Ајдински & Ајдински, 2019).

Во досегашниот период се објавени и применувани голем број класификации. Кај нас првата официјална класификација е објавена и започната да се применува од 1960 година. Денес се применува класификацијата во Правилникот за оценка на специфичните потреби на лицата со пречки во физичкиот или психичкиот развој што се потпира врз најновата класификација на Светската здравствена организација (Ајдински & Ајдински, 2019).

Лицата со попреченост се лица со долготрајни физички, ментални, интелектуални или сетилни оштетувања кои, во интеракција со одредени бариери, можат да го попречат нивното целосно и ефективно учество во општеството на еднаква основа на другите (Генерално собрание на Обединетите Нации, 2016).

Постојат повеќе видови на лица со попреченост.

- **Лице со оштетен вид** се смета дека е слабовидно и слепо лице. Слабовидно лице е лице кое на подоброто око со корекцино стакло има острина на видот помала од 40 % (0,4) и лице кое на подоброто око со корекцино стакло има острина на видот поголема од 40 % (0,4), но кај кое се предвидува извесно влошување на видот. Слепо лице е лице кое на подоброто око со корекцино стакло има острина на видот до 10 % и лице со централен вид на подоброто око со корекцино стакло до 25 % (0,25), на кое видното поле му е стеснето до 20 степени.
- **Лице со оштетен слух** е наглуво и глуво лице во зависност од степенот на оштетувањето. За наглуво се смета лице кај кое оштетувањето на слухот на подоброто уво од 25 db до 80 db и кое потполно или делумно го развило вербалниот говор.
- **Лице со пречки во гласот, говорот и јазикот** е лице чиј говор не одговара на возраста или не е разбирлив, граматички и синтаксички е неизграден, со конвулзивни пречки во механизмот и автоматизмот на говорот, заради што има потреба од логопедски третман и лекување (Службен весник на Република Македонија, 2016).

- **Лице со пречки во телесниот развој** е лице со состојба на намалување или губење на функционалната способност на еден или повеќе делови на телото со што значително се намалува способноста на лицето во задолжувањето на основните животни потреби и тоа:
 - лице со тешки попречувања во телесниот развој;
 - лице со потешки попречувања во телесниот развој и
 - лице со најтешки попречувања во телесниот развој.
- **Лице со попреченост во менталниот развој** е лице со забавен или непотполн психички развој кој особено се карактеризира со нарушување на оние способности кои се појавуваат во текот на развојниот период и кои придонесуваат за општото ниво на интелигенцијата, како што се когнитивните, говорните, моторните и социјалните способности и тоа:
 - лице со лесна попреченост во менталниот развој;
 - лице со умерена попреченост во менталниот развој;
 - лице со тешка попреченост во менталниот развој и
 - лице со длабока попреченост во менталниот развој.
- **Лице со аутизам и лице со друго первазивно растројство** е лице кое се карактеризира со квалитативно оштетување на реципрочните социјални интеракции на невербалната и вербалната комуникација и имагинација и ограничен број активности и интересирања, придружено со најразличен степен на попреченост во менталниот развој, различни невролошки знаци, епилепсија и различни бихевиорални синдроми на агесија, автоагесија, деструктивност и напади на гнев (Службен весник на Република Македонија, 2016).
- **Хронично болно лице** е лице со најтешки облици на хронично заболување и сериозно нарушена здравствена состојба и лице со нарушување во психомоториката.

- **Лице со повеќе видови пречки / попреченост** (со комбинирани пречки) во развојот е лице кај кое се присутни по две или повеќе видови попреченост (Службен весник на Република Македонија, 2016).

Според Светската здравствена организација 15 % од светското население се соочува со некаква форма на попреченост. Бројноста укажува на важноста лицата со попреченост да бидат вклучени во сите општествени текови. Нивната слаба вклученост на пазарот на трудот креира високи трошоци за општеството како што се:

1) трошоци за социјална заштита и

2) потреба од грижа од други лица (најчесто членови на семејството) што и нив ги става надвор од пазарот на трудот.

Истражувањата на светско ниво покажуваат дека оваа група е ранлива во споредба со останатото население, има поголема веројатност да се соочи со неповолни социоекономски ефекти како што се: понизок степен образование, несоодветни и ограничени здравствени услуги, пониски нивоа на вработеност и повисок степен на сиромаштија (Кускинова & Мирчевски, 2017).

Карактеристики на лицата со попреченост

- ***Карактеристики на лица со оштетен вид***

Визуелното оштетување ги лимитира нивните можности за испитување на средината и можноста за воспоставување моторна интеракција со физичкиот свет. Недостатокот на визуелната стимулација од страна на предметите ја намалува мотивацијата на децата да се движат во просторот. Редуцираниот пристап кон околината може, исто така, да се рефлектира на сензомоторната интеракција, ретардација во тоничниот развој, забавен развој на крупната моторика, девијација во положбата и инфатилни модели на движења и сиромашна претстава за телото.

Исто така, визуелното оштетување ги редуцира можностите за спонтано учење како што е учење преку опсервација (Димитрова-Радојичиќ, 2011).

Визуелното оштетување претставува бариера во детското перципирање, учење и организација на средината затоа што тоа ги спречува да имаат контакт со лицата и предметите од нивната средина. Многу автори истакнуваат дека ефектот на визуелното оштетување кај секое дете поединечно зависи од тежината, од типот, од годините кога настанало визуелното оштетување, како и од нивото на детското функционирање (Sharon Sacks, 2006).

Секое дете е нидивидаа сама за себе, затоа не постои типично визуелно оштетено дете. Секое дете се развива според сопствените способности и можности.

Децата со визуелно оштетување ги опсервираат предметите во делови, а потоа ги синтетизираат деловите со цел да се добие претстава за целиот предмет.

Визуелното оштеување се одразува на квалитетот и квантитетот на интеракцијата со социјалната и физичката средина што може да има последици во развојот на гворот. Кај децата со визуелно оштетување, развојот на говорот обично трае подолго отколку кај нивните врстници кои немаат визуелно оштетување (Димитрова-Радојичиќ, 2011).

- ***Карактеристики на лица со оштетен слух***

Лицата со пречки во слухот се лица со многубројни проблеми, почнувајќи од емоционални, педагошки и социјални, поради што се „обележани“ во општеството коешто честопати ги отфрла. Поради тоа честопати се повлекуваат во себе со што повторно инклинараат (имаат склоност) кон емоционална незрелост и ригидност (крутост, вкочанетост), намалено интересирање и мотивација, па до искажување на агресивно или асоцијално однесување што доведува до пасивност, изолација, зависност и емоционална осиромашеност. Лицата со оштетен слух често покажуваат слабо развиена способност да ги разберат и да водат сметка за

чувствата на другите и немаат увид во последиците од своето однесување (Петров, 2007).

Последиците од глувоста се рефлектираат на целокупната личност, а посебно на нејзиниот психички живот. Развојот на детето коешто слуша се одвива врз основа на непосредно животно искуство и совладување на говорот, додека кај детето со оштетен слух интелектот се развива под специфични околности. Тоа се гледа во формирање на многубројни просторни и временски простори (Sacic & Milosavljevic, 1972).

- ***Карактеристики на лице со пречки во гласот***

Најчести говорни нарушувања на лицата со пречки во гласот се:

1. неправилен изговор на гласовите (дислалија),
2. пелтечење (балбутицио),
3. проблеми со јазикот (аграматизам и сл.),
4. нарушување при читањето и пишувањето (дислексија и дисграфија) и
5. нарушување во гласот (дисфонија) (Dodd, 2013).

Децата со нарушен говорно-јазичен развој можат да имаат различни нивоа на развиеност.

Прво ниво: ги покажува само најелементарните фонациски облици на неартикулирани крици, не го разбираат говорот и немаат никаков вербален контакт.

Второ ниво: не го разбираат говорот, немаат вербален контакт, но имаат природна вокализација која се јавува во вид на чести и долги повторувања по принципот на аудио-моторната спрега.

Трето ниво: ги сфаќаат само строго конкретните говорни ситуации, имаат неодредена слоговна артикулација која спонтано се манифестира.

Четврто ниво: го разбираат секојдневниот говор, но ништо не зборуваат. Некои од нив го користат гестовниот говор, а некои не.

Петто ниво: располагаат со пет до шест двосложни збора и осум до десет гласа и често ги немаат сите вокали.

Шесто ниво: имаат поголем број зборови но не ги поврзуваат во реченица. Употребувани зборови се именки, глаголи и по некоја придавка.

Седмо ниво: располагаат со проста реченица во сегашно време, со сиромашен лексички фонд. Не ја познаваат морфолошката, граматичката и синтаксичката структура на јазикот. Можат да изговорат 12 - 15 гласа.

Осмо ниво: ги користат најконвенционалните јазични форми, но не ја познаваат структурата на сложените зборови. Им недостасуваат 10 - 12 гласа.

Деветто ниво: ги задоволуваат елементарните јазични норми во конвенционален стил, но тешко поминуваат на прераскажување и опишување. Имаат потешкотии во дискриминацијата на сонантите и африкантите.

Десетто ниво: децата зборуваат добро и правилно. Многу вербализираат, но содржината на поимот е празна, изградена на мал број претстави и на недоволно појмовно искуство. Често употребуваат зборови чие значење не го знаат (Филипова, 2013).

- ***Карактеристики на лице со пречки во телесниот развој***

Моторичките способности на децата со моторички оштетувања можат да бидат варијабилни, а секое моторичко ограничување, на свој начин попречува во процесот на интеграција во социјалната средин, а пред сè, во процесот на интеграција во училишната средина (Kurtz, 2008).

Во практиката се сретнуваме со многубројни манифестации на моторни нарушувања, почнувајќи од потполна или делумна одземеност на сите четири екстремитети (квадриплегија или квадрипареза), преку целосна или делумна одземеност на долните екстремитети (параплегија или парапареза), или пак целосна или делумна одземеност на едната страна на телото (хемиплегија или хемипареза).

Доколку во прашање е централна патологија (оштетување на централниот нервен систем) се јавуваат уште и невролошки испади во смисла на спастицитет, атетоидни и хорееатични движења, атаксична манифестација и слично, додека кај периферните оштетувања се среќаваме со отсуство на тонусот (Стошовиќ, 2011).

- ***Карактеристики на лице со попреченост во менталниот развој***

Лицата со попреченост во менталниот развој се распоредуваат во неколку подгрупи и тоа: лица со лесна ментална ретардација, лица со умерен ментален хендикеп, лица со тешка ментална ретардација и лицата со длабока ментална ретардација.

- Лицата со лесна ментална ретардација ги препознаваме по благото намалување на нивото на интелектуалните, говорните, јазичните, моторните и социјалните способности. Најголем број од овие лица, и покрај тоа што зборуваат со извесно задоцнување, го користат говорот во секојдневниот живот. На стандардизираните тестови за интелигенција овие лица имаат IQ 50 - 69.

- Лицата со умерен ментален хендикеп покажуваат забавен развој и ограничени способности во употребата на говорот, јазикот, моториката, како и грижата за себе. На стандардизираните тестови покажуваат IQ 35 - 49 (Ајдински, et al., 2007).

- Лицата со тешка ментална ретардација по клиничка слика се слични со лицата со умерен ментален хендикеп. Разликата се гледа во значително ограничените способности во областа на говорот, јазикот, моторните способности и грижата за себе. На стандардизираните тестови нивниот IQ се движи од 20 до 34.

- Лицата со длабока ментална ретардација се најтешката категорија која се карактеризира со изразито ограничени способности за разбирање и прифаќање на барањата или прифаќање на упатствата. Кај овие лица се присутни само рудиментирани форми на невербална комуникација. Поголемиот дел од овие лица се полуподвижни или неподвижни и немаат способност да ги контролираат своите физиолошки потреби. Овие лица не се способни сами да се грижат за себе, поради што им е потребна постојана помош, нега и надзор од друго лице. На стандардизираните тестови покажуваат IQ до 20 (Ајдински, et al., 2007).

Поголем дел од лицата со лесна интелектуална попреченост имаат потреба од помош дури во текот на училишниот период, без разлика дали тоа е во специјално

или во редовно училиште со посебна прилагодена програма (Nikolic, Marangunic, 2004).

Интелектуалните нарушувања најчесто се забележуваат во училишна возраст. Овие ученици не ја разбираат врската помеѓу деловите, ликовите, тешко им е да се потсетат на збунети букви, броеви, предмети, зборови. Понекогаш дури и до девет години децата со интелектуална попреченост не прават разлика меѓу левата и десната страна. За нив, голема тешкотија е ориентација во времето, деновите во неделата, периодите од годината (James C. Harris, 2010).

- ***Карактеристики на лице со аутизам и лице со друго первазивно растројство***

Децата со аутизам покажуваат квалитативно оштетување на реципрочните социјални интеракции и на шемите за комуникација, со истовремено присуство на сиромашен, стереотипен, рецептивен репертоар на интересирања и активности (Петров, Копачев, Петрова, 2000).

Лицето со аутизам покажува однесување како другите лица да не постојат, има мал или неприсутен контакт со очите и не одговара кога му се зборува. На неговото лице нема експресија со исклучок на екстремно задоволство, лутина или стрес и не дава одговор на милување, односно ја отргнува раката која го милува. Користењето на говорот варира од целосно немање (во 20 % од случаите) до многу добро ниво на говор. Вообичаените проблеми со говорот вклучуваат: повторување на зборови кои им се кажани (ехолалија), барање на работи со повторување на фрази кои асоцираат на акциите, на пример: „Дали сакаш чаша чај?“ наместо „Јас сакам чаша чај“. Имаат недостаток на сврзници во реченицата како: „во“, „на“, „бидејќи“, „под“. Како што варира говорот, така варира и разбирањето на говорот. Децата со аутизам не знаат како да играат, односно се неспособни за игра или креирање на имагинарни активности. Тие не знаат да си играат како нивните врстници. Има доволно сознанија дека оваа популација на лица покажува дефицити во: комплексната меморија, метаконгнитивните способности, познавањето на другите луѓе, препознавањето на емоциите, себезапознавањето, вештината за

решавање на проблеми и апстрактното мислење. Кај децата и возрасните со аутизам, како и сите оние со развојни нарушувања се јавува дисфункционалност на сензорниот систем. Понекогаш едно до две сетила се пречувствителни или, пак, воопшто не се чувствителни на стимулација. Невролошкиот супстрат кај лицата со аутиза сè уште не е јасен. Кај младите деца чест наод е покачена хипотонија, апраксија, тромост, одење на прсти. Моторните стереотипи вклучуваат често удирање, треперење со рацете, трчање во круг, удирање на главата, вклучување и исклучување на светло, вртење на предмети. Самоповредувањата се екстремно тешка форма на стереотипи што оди во прилог на теоријата за покачени ендорфинити. Кај доброфункционарчките индивидуи стереотипите од детството перзистираат во минијатурна форма, така што можат да поминат и незабележителни. Можеби најспецифични главни карактеристики кои го дефинираат аутизмот се репетитивните и рестриктивните активности и интереси и обрасци на однесување. Как специфични примери за ваквото однесување се наведуваат: нишкање на телото, тресење на главата, вртење на телото, вртење на објекти, виткање на прстите, допирање на стапалата, редување на предмети по линија, интензивно приврзување за специфични предмети, ригидно прилепување за фиксирани рутини, ексцесивно зборување на одредени поими како што е, на пример, диносаурус (Трајковски, 2011).

Ние не сме во состојба да претпоставиме колку напор вложуваат лицата со аутизам за да го разберат светот околу нив и светот на менталните состојби во себеси и во другите, колку се немоќни да се објаснат самите себеси и се во големо исчекување да откријат можна утеха или решенија со кои можат да ги следат или на кои ќе можат активно да работат на разрешување на конфликтите и ослободување од измачување (Бојанин, et al., 1997).

- ***Карактеристики на хронично болно лице***

Хроничната болест има една од следните карактеристики: неспособност за живот како последица на иреверзибилни патолошки промени, наложува специјална обука на пациентот за негова рехабилитација, или може да се очекува потреба од подолг период на надзор и грижа. Тоа се болести со долго траење и генерално бавна прогресија. Тоа вклучува феномени како замор, слабост, конфузија или социјална стигма (Carol D. Goodheart, 1997).

Децата и младите кои страдаат од долгорочни состојби бараат континуирана поддршка и нега во текот на нивниот живот. Во зависност од болеста хронично болните деца понекогаш своето образование го запоставуваат, го одложуваат или, пак, следат болничко образование (Fay Valentine, 2008).

- ***Карактеристики на лице со повеќе видови пречки / попреченост***

Овде станува збор за лица кои имаат повеќе видови попреченост кои бараат значително поголемо внимание и потреба од поддршка. Комбинираната попреченост може да означува истовремено присуство на две и повеќе нарушувања како, на пример, сензорно и моторно нарушување или, пак, интелектуална попреченост со сензорно нарушување и / или дополнително моторно нарушување. Голем број лица со интелектуална попреченост, всушност, се лица со комбинирана попреченост од причина што кај овие лица, доколку станува збор за потежок степен на интелектуално засегање, задолжително се присутни и проблеми во говорот, па дури и целосно отсуство на говор. Лица со комбинирана попреченост се и лицата со двојно сензорно нарушување кај кои истовремено има присуство на повеќе сензорни нарушувања како, на пример, оштетување и на видот и на слухот. Врз развојот на личноста со комбинирана попреченост влијае степенот и видот на оштетувањата и времето кога тие настанале (дали се работи за вродена или стекната состојба). Сепак, некои лица со комбинирана попреченост, особено лица со двојно сензорно нарушување можат да зборуваат или да читаат. Но, постојат и

случаи кога комуникацијата е крајно ограничена и сведена само на изразување на основните потреби на лицето со комбинирана попреченост (Taggart, 2014).

Секоја личност е различна. Бидејќи има толку голема варијабилност во степенот на сензорна загуба и затоа што надминувањето на овие ограничувања е огромен предизвик, постои голема варијабилност и во начините на комуникација на овие лица, вклучувајќи:

- говор,
 - пишана комуникација,
 - графички и нетактилни симболи,
 - тактилни симболи и знаци на предмети,
 - гестови,
 - израз на лицето или звуци кои укажуваат на чувство или мислење,
 - знаковен јазик,
 - тактилен знаковен јазик,
 - Брајово писмо,
 - знаци на допир и
 - симболичко дејство (на пример, ве носи до чешма за да ви каже дека сака вода)
- (Стерјадовска-Стојчевска, 2019).

Како посебна група на ученици со посебни потреби можеме да ги сметаме надарените ученици. Надарените ученици се супериорни во интелектуалните способности на некој начин во однос на другите ученици на иста возраст. Надарените ученици демонстрираат висок степен на талент, способност и посветеност со висок степен на мотивација, посветени да го видат целиот проект низ заклучокот (Dash, 2006).

1.1 Облици на образование на ученици со попреченост

Арон и Лопрест го истражуваат развојот на образовниот процес на децата со посебни потреби од почетокот на Граѓанската војна во САД до дваесеттите години и укажуваат на тоа дека измените и реформирањето на образовниот систем односно процесот на инклузија им овозможува на учениците да имаат поголем степен на функционалност во средината. Иако сè уште се поставуваат мали очекувања од страна на родителите за овие ученици и нивните училишни достигнувања се на понизок степен за разлика од нивните врстници, сепак насочувањето на фокусот кон силните особини на учениците и адаптирање на наставната програма согласно со нивните подобро развиени когнитивни способности води кон позитивен импакт во нивното независно функционирање во и вон училишната средина. Шеесет наставници на возраст од 29 до 50 години се прашани да го искажат своето мислење за инклузивното образование, преку прашалник. Резултатите покажуваат дека средината воглавно ги прифаќа децата со аутизам. Родителите на овие деца го избираат државното образование како процес кој побрзо би им помогнал да се стекнат со независност и да станат интегрирани индивидуи во средината. Се покажува и дека со грижливост и примена на соодветни активности, овие ученици можат да постигнат успех (Aron & Loprest, 2012).

Училиштето е многу повеќе од учење на основните вештини и знаење или успешно полагање на тестовите. Вредностите на училишниот систем се рефлектираат на општеството со различни видови училиштен персонал кој, исто така, доаѓа од различни социјални и религиозни категории. Поснаодливите родители можат да си дозволат училиште за нивните деца по нивен избор, 7 % од децата одат во приватни училишта каде што одделенијата се помали и тие имаат триесет пати поголеми шанси да се запишат на некој од топ универзитетите, отколку во однос на оние кои одат во државни училишта. Државните училишта во богатите области имаат поголеми шанси да бидат подобри во однос на училиштата од сиромашни области. Факт е дека училиштата од посиромашните средини се соочуваат со поголеми предизвици и таму поголемиот дел од учениците имаат потешкотии во читање и пишување (Titus & Potter, 2004).

Во светот постојат повеќе облици на образование на учениците со попреченост.

Специјалното образование е широк термин што се користи за опишување на специјално дизајнирани упатства што ги задоволуваат уникатните потреби на детето кое има попреченост. Овие услуги ги обезбедува јавниот училиштен систем и се бесплатни. Услугите може да вклучуваат настава во училница, дома, во болници и во институции. Попреченоста во учењето опфаќа широк спектар на нарушувања кои се движат од благи до тешки. Тие можат да вклучуваат ментални, физички, бихејвиорални и емоционални попречености (Анон, 2019).

Постојат тринаесет категории на специјално образование, согласно со типот на попреченост како што се:

- аутизам,
- слепило,
- глувост,
- емоционално нарушување,
- оштетување на слухот,
- интелектуална попреченост,
- комбинирани попречености,
- моторно оштетување,
- друго нарушено здравје,
- специфична попреченост во учењето,
- оштетување на говорот или јазикот,
- трауматска повреда на мозокот и
- оштетување на видот.

1. Ретроспективно гледано, образованието на децата со попреченост може да се организира на неколку начини:

- 1) во посебно училиште;
- 2) во посебна паралелка, но при редовно училиште;

- 3) во редовно училиште каде што постои и можност за комбинирање на трите облици на образование;
- 4) во болнички / рехабилитациони институции и
- 5) во домашни услови (Рашиќ-Цаневска & Чичевска-Јованова, 2021).

Во Република Северна Македонија на 5 август 2019 година е донесен нов Закон за основно образование со кој се воведува потполна инклузија каде што сите ученици со попреченост се вклучуваат во редовните училишта.

2. ПОИМ ЗА ИНКЛУЗИВНО ОБРАЗОВАНИЕ

Инклузијата 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 рекреираат можностите за потполна партиципација, припаѓање и социјална интеракција (Јачова & Стојковска-Алексова, 2014).

Инклузивното образование е процес кој ги зема предвид различните индивидуални потреби за развој на учениците, давајќи еднакви можности за остварување на основните човекови права за развој и квалитетно образование (Boyle, 2012).

Инклузивно образование значи дека сите ученици, млади луѓе со или без попреченост, се во можност да учат заедно во редовно училиште. Училиштето и општественото опкружување се така поставени со мрежа на сервисни поддршки од други училишта. Во инклузивното образование потребите на сите се однесуваат на тоа сите да научат нешто (Dhawan, 2005).

Денес во многу западни земји се верува дека сегрегацијата на учениците со посебни образовни потреби е проблематична и дека секогаш кога е можно овие ученици треба да се образуваат заедно со своите врстници во редовните образовни услови. Имаше општ

чекор кон интегрирање на специјалното и редовното образование во еден систем кој се грижи за многу поширок опсег на ученици (Inge M. Abbring, 1995).

Инклузивното образование вклучува промени и прилагодувања на наставната содржина, пристапот, структурите и стратегиите за учениците со попреченост, со заедничка визија и убедување дека државата има обврска да обезбеди образование за сите деца.

Инфраструктурата, индивидуализираната поддршка, како и наставниот план и програма во основното образование се разумно прилагодени според индивидуалните потреби на ученикот (Службен весник на Република Северна Македонија, Закон за основно образование, 2019).

Терминот инклузивна едукација се однесува на филозофијата што промовира образование за сите ученици во редовните училишта.

Инклузивното образование претставува флексибилна и индивидуализирана поддршка на децата и младите луѓе со специјални образовни потреби во рамките на редовните училишта.

Инклузивните училишта се различни организации кои имаат заедничка мисија што дава нагласок на наставата на сите ученици (Јачова, et al., 2002).

Во училиштето се формира училиштен инклузивен тим кој се грижи за инклузивните политики и практики на ниво на целото училиште и инклузивен тим за ученик кој работи по индивидуален образовен план (ИОП). Тие се меѓусебно поврзани на два начини: УИТ ги осмислува и ги спроведува активностите на ниво на целото училиште и води грижа тие да бидат усогласени и применувани во работата, а инклузивните тимови за учениците (ИТУ) во фокусот на својата работа ги имаат конкретните ученици, изготвувањето и реализирањето на нивните ИОП-и (Бошковска, et al., 2018).

Училиштето формира инклузивен тим составен од: педагогот односно психологот во училиштето, наставникот на ученикот, родителот односно старателот на ученикот, дефектологот доколку има во училиштето и, по потреба, може да се вклучи и лекарот на ученикот. Меѓутоа, тоа не треба да се сфати како минимален состав на УИТ. Во зависност од големината и организацијата на другите тимови во училиштето, во составот на УИТ

може да се вклучи и директорот / заменик-директорот на училиштето, повеќе од еден наставник, надворешен стручњак за работа со деца со ПОП (доколку училиштето нема дефектолог), повеќе од еден родител. Значи, бројноста и составот на тимот што би функционирал во едно училиште може да не се соодветни за друго училиште (Јачова, et al., 2002).

Целта на инклузијата не е секое дете да биде само вклучено во редовно училиште, без разлика на видот на попреченоста, туку на секое дете да му се овозможи учество во активностите и искуства кои детето ги добива низ редовното школување („DUGA“, 2006).

Инклузивното образование е за да се види на кој начин се дизајнирани нашите училишта, училници, програми и часови за да можат сите деца да учествуваат и да учат. Вклучувањето е, исто така, и за изнаоѓање различни начини на предавање, така што учениците активно би се вклучувале. Тоа, исто така, значи и изнаоѓање начини за развој на пријателства, врски и меѓусебно почитување помеѓу децата и наставниците во училиштето (Michael, 2010).

Инклузивното образование не е само за некои деца. Вклучувањето не е нешто за кое детето треба да биде подготвено. Сите деца, без разлика дали станува збор за деца со типичен развој или за деца со некаква попреченост, во секое време се подготвени да посетуваат редовни училишта и училници. Нивното учество не е нешто што мора да се заработи (Tomas & Loxley, 2007).

Инклузивното образование е начин на размислување за тоа како да се биде креативен за да ги направиме нашите училишта место каде што можат да учествуваат сите деца. Креативноста може да значи дека наставниците учат да предаваат на различни начини или да дизајнираат свои лекции за да можат да бидат вклучени сите деца.

Како вредност, инклузивното образование го одразува очекувањето дека сакаме нашите деца да бидат ценети и прифатени во текот на животот (Education, 1994).

Од инклузивното образование најмногу бенефит имаат учениците со пореченост. Тие добиваат квалитетно образование кое е прилагодено на нивните потреби и можности. Исто така, учениците со попреченост имаат бенефит од тоа што се вклучени во образовниот систем со другите ученици и се прифатени од нив (Eredics, 2018). Вештините

кои децата ги учат во училиница можат да се применуваат во секојдневниот живот. Со инклузивното образование децата сакаат да добиваат повеќе домашни активности, општи активности и да стекнуваат другари. Можностите на образованите деца со попреченост по завршувањето на образованието се зголемени и децата се подготвени за работа или за повисоко образование (CRS, 2007).

Постојат два начина за конципирање на образовните потреби на децата со попреченост:

- Индивидуалното гледиште го сместува „проблемот“ во самото дете со попреченост, што доведува до негово етикетање како „посебно“. Ова е проблематично поради неколку причини: етикетањето ги намалува очекувањата на наставникот кон децата со попреченост; наставниците можат да сметаат дека не се одговорни, ниту пак способни за подучување на тие деца и се пропуштаат можности за внесување промени во наставниот стил, паралелката и во училишната средина, кои би биле корисни за сите деца (Грајмс, 2014).
- Наставното гледиште го проблематизира образовниот систем, а не детето со попреченост. Тоа се заснова врз претпоставката дека сите деца може да доживеат тешкотии на училиште и дека тие тешкотии укажуваат на начините со кои наставата и учењето може да се подобрат за сите деца (Грајмс, 2014).
- Сите деца со попреченост не ги делат истите наставни потреби и не е можно за нив да се утврдат посебни наставни стратегии кои се значително различни од општите наставни стратегии (Грајмс, 2014).
- Бидејќи нема конкретни наставни стратегии за децата со попреченост, инклузивните наставници ја користат и ја адаптираат педагогијата во чиј центар се децата за да ги исполнат потребите на сите деца.
- Клучните елементи на педагогијата во чиј центар се децата се:
 - овозможување повеќе патишта на учење;
 - поттикнување кооперативно учење;
 - создавање целисходни наставни можности;

- развивање атрактивни и флексибилни наставни средини и преосмислување на стратегиите за оценување и
- менување на улогата на наставниците (Lani Florian, 2016).

3. ПОИМ ЗА ФУНКЦИОНАЛНА СПОСОБНОСТ

Функционалните способности се способности да се регулираат и координираат функциите на органските системи. Покрај тоа, под функционални способности подразбираме способност за ослободување енергија во клетките која е неопходна за одржување на хомеостазата и за работа на специфични функции одделни делови на организмот (Breslauer, et al., 2014).

Домени на функционална способност

Домените на функционална способност на алатката за класификација на функционални способности (ФАКТ - *Functional Abilities Classification Tool*) вклучуваат вербална комуникација, визуелно-когнитивни, социјални вештини, меморирање и флексибилно логично размислување, самоконтрола и писменост за децата на училишна возраст. Овие домени се вклучен дел од ФАКТ како резултат на ревидирање на многубројни домени и идентификување на многубројни карактеристики кои констатно се среќаваат во литературата за детски развој. Карактеристиките кои се повторуваат се земени за главни карактеристики на секој домен со цел да се постигне општо разбирање на секој што работи со деца со посебни потреби (Klein & Kraus de Camargo, 2018).

Бројот на домени е востановен врз основа на доволен број детали без притоа да бидат вклучени оние кои се непотребни. Ние веруваме дека поедноставување е потребно, бидејќи тоа пренесува информација која е лесно разбирлива за сите оние кои се професионалци во ова поле, но и оние кои не се (неспецијализирани физичари,

наставници, терапевти од различни дисциплини) меѓу кои императив е да се комуницира на јазик кој е разбирлив (Klein & Kraus de Camargo, 2018).

Комуникацијата, визуелно-когнитивните карактеристики идентификувани во функционалните домени подлежат на приспособување во однос на резултатите од стандардизирани тестови кај многу деца во подоцна претшколска возраст, кои не се на исто ниво на функционирање според своите способности со останатите деца. Вербалната комуникација вклучува рецептивен јазик, артикулирање разбирање, изразување и вербално знаење. Визуелно-когнитивните способности вклучуваат визуелни перцептуални вештини и невербално резонирање. Писменоста е функционална способност кога од учениците се очекува да учествуваат во активност на течно читање и разбирање и да се изразуваат преку пишување (Klein & Kraus de Camargo, 2018).

Меморирањето, флексибилното и логично размилување, самоконтролата, како и социјалните и емоционалните вештини се битни за успехот во училищата (Andrews, 2001) и се поврзани меѓусебно (Kilgus, 2017). Поддршка и помош може да биде потребна за некои ученици кои треба да постигнаат компетенции релевантни за нивната возраст. Постојат многу примери и методи во литературата кои можат да им дадат помош за да се развијат меморијата и размислувањето (Dawson, 2003), самоконтролата (Shanker, 2012; Woodward, 2017) и социјалните вештини (Reid, (2007)(Frankel, 2011). Како и да е, овие домени помалку можат да се адаптираат на директно мерење за разлика од мерењата на IQ, како што Фостер - Коен и Мирфин - Вајч (Foster-Cohen, 2017) забележуваат: „Отстранувањето на бариерите во образованиот процес е еден од предизвиците на наставната програмата, но треба да нагласиме дека и социјалните и емоционалните проблеми го ограничуваат развојот на децата“. Оваа алатка ги опишува социјалните вештини како способност на ученикот да стапи во успешна интеракција со своите врстници како што се игрите кои се на некој начин примарни стапки за развој (преку нив се стекнува независност, се прават паралели и компарации со животни ситуации и притоа се интерактивни, функционални, симболични и вклучуваат имагинација), разбирањето и употребата на хумор и сарказам, нелитературен јазик, јазик на телото, изрази на лицето, гестикации и одредени социјални и културни конвенции како што се поздравување и споделување на информации во социјалната интеракција. Меморирањето и логичното размислување е, всушност, способност за планирање, организирање и настојчивост да се

изврши одредена задача, фокусирање и поместување на вниманието. Оваа способност се развива кога детето се соочува со нови задачи и работи во групи и кога нивото на надворешни стимули е големо. Тоа дава многу битен придонес во учеството на децата во активностите (Rosenberg, 2015).

Самоконтролата е опишана како можност за доброволно планирање и модулирање на однесувањето со цел да се достигне адаптирање на единката во средината (Montroy, 2016). Самоконтролата е, исто така, прикажана преку терминологија на физиологија, како систем за регулирање на стресот. Емоционалната неконтрола на стресот е поврзана со реакција на борба или бегаче што може да се манифестира како интернализирање или екстернизирање на однесувањето на проблемот. Саморегулацијата како функционална способност е дефинирана како можност за одржување на емоционално-однесување на единката во средината кога се соочува со стрес како што се: непредвидливост, недостаток на контрола, неуспех, непријателство, досада, кажано „не“ (одбивање), сензорно внесување итн. (Zeman, 2006; Shanker, 2012).

Нивоа на функционална способност

Предложениот FACT идентификува четири нивоа за секој домен на функционална способност. Нивото на класификација се заснова на очекуваната употреба на вештини за да се даде опишано ниво на учество во типично опкружување. Нивото еден опишува функционална способност што му овозможува на детето да учествува во разумна мерка во типично опкружување без посебна поддршка. Нивото два опишува функционална способност што овозможува не толку често учество или делумно вклучување во средината, без посебна поддршка. Во ова ниво е потребна мала помош за детето да биде вклучено почесто во интеракција со своите врстници. Нивото три е ниво кое покажува минимална интеракција и мало учество во активности. Континуирана помош, како и помош со поголем интензитет, е потребна на ова ниво за да се достигне повисоко ниво на интеракција. Нивото четири е ниво на коешто дури и континуирана помош не помага ученикот да биде целосно вклучен во извршување на активностите и во интеракцијата. Тука веќе е потребно модулирање и адаптирање на задачите и на средината. Разликата помеѓу нивото еден и нивото два е во тоа што во нивото два на функционална способност

сепак се бара помош за детето да може да ја изврши задачата (Klein & Kraus de Camargo, 2018).

Нивото три се разликува од нивото два по интензитетот на помошта која се дава и по тоа колку често е потребно давање помош за извршување на одредената задача. така, на пример, нивото два при процесот на описменување може да бара екстра време и мала помош при идентификување на зборовите, додека нивото три бара континуирано адаптирање и приспособување на употребата на текстот во аудиоформа или збогатување на текст со графики за да се научи полесно материјалот. Нивото три се разликува од нивото четири според тоа што постојаната помош му овозможува на детето да учествува и да ја извршува предвидената активност со своите врсници, додека децата со способности на ниво четири бараат постојана модификација на вежбата и интензивна помош (Klein & Kraus de Camargo, 2018).

Има многу расправи околку значењето на употребата на општовостановената училишна програма и план за децата со попреченост (Ruppar et al., 2017). Дете кое е на ниво четири, според скалата на функционални способности, не може да има целосно учество во средината. Имено, во овој домен не се очекува од детето да има учество во голем број активности кои зависат од функционалните способности. Така, на пример, не може да се очекува од десетгодишно дете со голема интелектуална попреченост да биде способно да учествува во активности чијашто цел не е модифицирана според способностите на детето. Се покажува дека максимално унапредување не може да се очекува од децата со посебни потреби доколку тие се изложени на активности коишто не се адаптирани на нивното ниво на способност (Kauffman, 2017). Доколку активностите не се адаптирани за детето со функционална способност на ниво четири, постои опасност тоа да биде исклучено од самите активности во училиницата .

Функционални вештини се оние вештини што му се потребни на ученикот за да живее самостојно. Важна цел на специјалната едукација е нашите ученици да стекнат што е можно поголема независност и автономија, без разлика дали нивната попреченост е емоционална, интелектуална, физичка или комбинација од две или повеќе попречености. Вештините се дефинирани како функционални сè додека исходот ја поддржува

независноста на ученикот. За некои ученици тие вештини можеби се учење како да се хранат себеси, а за другите ученици можеби е учење да користат автобус и да читаат автобуски распоред. Функционалните вештини можеме да ги одвоиме како: животни вештини, функционални академски вештини, вештини за учење врз основа на заедницата и социјални вештини.

Животни вештини

Најосновни функционални вештини се оние вештини коишто вообичаено ги стекнуваме во првите неколку години од животот: одење, самостојно хранење, самостојно користење на тоалет и поставување едноставни барања. Учениците со пречки во развојот, како што се нарушувања на спектарот на аутизам и значајни когнитивни или повеќекратни попречености, честопати треба да ги учат овие вештини преку моделирање, нивно разложување и употреба на применета анализа на однесување. Наставата за животни вештини, исто така, бара наставникот да изврши соодветни анализи на задачи за да ги научи специфичните вештини (Jeggy, 2019).

Функционални академски вештини

Самостојниот живот бара некои вештини кои се сметаат за академски, дури и ако тие не водат до високо образование или до завршување на диплома. Тие вештини вклучуваат математички вештини и јазични уметности.

Математички вештини. Функционалните математички вештини вклучуваат кажување време, броење и користење пари, балансирање на чекова книшка, мерење и разбирање на јачината на звукот. За студентите со повисоко функционирање, математичките вештини ќе се прошират за да вклучат стручно ориентирани вештини, како што се правење промени или следење распоред.

Јазични уметности. Читањето започнува како препознавање симболи, напредува до знаци за читање (застанете, туркајте) и продолжува кон насоките за читање. За многу ученици со попреченост, можеби ќе треба да имаат текстови за читање поддржани со аудиоснимки или читање од возрасни. Учејќи да чита распоред на автобуси, знак во бањата или насоки, ученикот со попреченост стекнува независност.

Вештини за учење врз основа на заедницата

Вештините што му се потребни на ученикот за да успее самостојно во заедницата честопати мора да се учат во заедницата. Овие вештини вклучуваат: користење јавен превоз, пазарење, правење избор во ресторани и преминување улици на пешачки премини. Многу често родителите, со желба да ги заштитат своите деца со посебни потреби, претерано функционираат за своите деца и несвесно им стојат на патот наместо да им дозволат на своите деца да ги стекнат вештините што им се потребни.

Социјални вештини

Социјалните вештини се едноставни и спонтани, но за многу ученици со попреченост тие треба внимателно и доследно да се учат. За да функционираат во заедницата, учениците треба да разберат како да комуницираат соодветно со различни членови на заедницата, а не само со семејството, врсниците и наставниците (Jerry, 2019).

➤ Периодизација на детскиот развој

Развојот на детето можеме да го поделиме врз основа на времето и тоа:

- пренатален период;
- период од раѓање на детето до две години;
- рано детство од две до шест години;
- средно детство од шест до единаесет години;
- адолесценција од дванаесет до осумнаесет години и
- рана зрелост од осумнаесет до двесет и пет години (Whiteley, 2020).

• Рано детство

Периодот од две до три години е критичен бидејќи тоа е периодот кога детето треба да научи да зборува. Во овој период зборовите и речениците кај детето драстично се зголемуваат, од проста реченица во сложена реченица (Xin, et al., 2019).

До третата година од животот се совладуваат вегетативните функции, фаќање, стоење, одење, говор, перцепција, љубопитност, откривање на поимот „ЈАС“ (Кескинова, 2014).

Тригодишните и четиригодишните деца се многу вешти во движењата. Лесно трчаат, потскокнуваат, одат на прсти, се качуваат по скали со наизменични чекори. При качување по скали сè уште застануваат на секоја скала со двете нозе. Одењето наназад и возење трицикл се вистински предизвик. Со наполнети три години децата стануваат сè повешти и при секојдневните активности: хранење со лажица и вилушка, миење, облекување и соблекување. Знаат сами да се соблечат, а при облекување им е потребна мала помош. Знаат да закопчаат големи копчиња. Можат да цртаат со водени боички. Знаат да пречртаат круг и крст и од хартија да направат хармоника. Способни се да однесат вода на поголема раздалеченост без да ја истурат (Рингераја, 2021).

- **Детство**

Од три години, па до шест - седум години кај децата се појавува логичкото мислење. Во овој период детето открива причинско-последични врски помеѓу појавите, го открива прашањето „ЗОШТО“, потоа се развива графомоториката, потребата да се биде како возрасните и да се пронајде модел за идентификација. Се јавува потреба од социјализација и друштвени игри. Сознајните процеси се исполнети со фантазија (Кескинова, 2014).

Детето е способно да го контролира светот околу себе преку игра и интеракција со другите. Низ оваа фаза минуваат деца во претшколска возраст, каде што тие мора да научаат да поставуваат цели, да планираат и да ги остваруваат преку интеракција. Детето тука развива чувство на обврска и, кога е поддржано од родителите, тоа развива самодоверба (Erison, 2002).

- **Млада училишна возраст**

Периодот до дванаесет години е период кога детето има конкретно логичко мислење, свест на латерализација на телото и просторот, развој на мајчиниот јазик и моќ на изразување (Montangero, 2003).

Од седум до единаесет години детето почнува да мисли логички за одредени настани и разбира дека, иако нештата можат физички да се промент, сепак во себе имаат одредени карактеристики. Во ова фаза децата стануваат свесни за тоа како другите луѓе функционираат и како се чувствуваат (Piaget, 2014).

Децата од шест до дванаесет години почнуваат да одат на училиште со што се менува и дотогашната севкупна активност. Промените што се случуваат во растот на телото се евидентни. Кај децата на возраст од седум до единаесет години се одвива рамномерен телесен развој со годишен прираст на телесната висина од пет до шест цм и на телесна маса од два до три килограми. Телото на децата расте со бавен, но стабилен тренд. Поголемите мускули растат побрзо од помалите. Моторичкиот развој е карактеристичен со високи достигнувања и овој период е наречен златен период на моториката. Во овој период постои стремеж кон максимален развој на кординацијата (снаодливост) и кон највештите изведби на научените движења. Во почетокот на овој период веќе треба добро да се дефинирани формите на движење (одење, трчање, скокање, фрлање, удирање, качување) кои претставуваат основа за подобрување на моторичките перформанси (Половска, 2011).

Периодот помеѓу шестата и четиринаесеттата година (средно детство и рана адолесценција) е време на важен развоен напредок што го воспоставува чувството за идентитет кај децата. Во текот на овие години, децата прават чекори кон зрелоста со тоа што стануваат компетентни, независни, самосвесни и вклучени во светот надвор од нивните семејства (Анон., 2001). Биолошките и когнитивните промени ги трансформираат телата и умот на децата. Социјалните односи и улогите драматично се менуваат кога децата влегуваат во училиште, се приклучуваат на програми и се вклучуваат со врсниците и возрасните надвор од нивните семејства. Во средното детство децата развиваат чувство на самопочит и индивидуалност, споредувајќи се со своите врсници. Тие очекуваат дека ќе успеат или нема да успеат во различни задачи. Тие можат да развијат ориентација кон

постигнување што ќе го обои нивниот одговор на училиштето и другите предизвици за многу години. Во раната адолесценција, бурните физички и социјални промени кои го придружуваат пубертетот, желбата за автономија и оддалеченост од семејството и преминот од основно во средно училиште, сето тоа може да предизвика проблеми кај младите. Кога адолесцентите се во опкружувања (во училиште, дома или во програми во заедницата) кои не се прилагодени на нивните потреби и новонастанатата независност, тие можат да ја изгубат довербата во себе и да западнат во негативни шеми на однесување, како што се бегство и напуштање на училиштето (Eccles, 1999).

- **Пубертет и адолесцентен период**

Ова е период на формални операции, етички конфликти и **доближување до зрелите личности** (Кескинова, 2014).

Децата над дванаесет години почнуваат да размислуваат апстрактни концепти. Тие почнуваат да размислуваат и се способни да разрешуваат хипотетички проблеми. Така, на пример, ако им се постави одредено прашање, тие се способни да даваат аргументи (Piaget, 2014).

По развојот на идентитетот на осумнаесет години, детето е подготвено да дели живот со други. Доколку детето доживува тешкотии и не ги разрешува проблемите во претходните фази, тогаш ќе се соочи со потешкотии да воспостави интимни врски. Возрасните коишто не развиваат чувство на самодоверба имаат проблем со самотија и емоционално се изолираат (Erison, 2002).

Децата коишто минуваат низ пубертетот се грижат за тоа како изгледаат. Секој поминува низ овие промени, а многу од нив се незгодни. Треба да знаат дека времето на овие промени може многу да варира: акни, промени во расположението, скокови на раст и хормонални промени - сето тоа е дел од растењето и секој

поминува низ тоа, но не секогаш со исто темпо. Девојките можат да започнат со пубертет уште во второ или трето одделение. Таа може да се чувствува сама и непријатно зошто сите очи да се вперени во неа. Кај момчињата промените вклучуваат пукање, а потоа продлабочување на гласот и раст на влакната на лицето. Момче кое се развива порано или подоцна од другите може да се чувствува непријатно или како да е предмет на зјапање од неговите соученици (Mary L. Gavin, 2020).

- **Зрел период**

Зрелиот период е период на јасна свест за себе и за светот. Тоа е период на јасни мотиви за три нагонски извори: самоодржување, социјализација и насочено еротско однесување (Кескинова, 2014).

Учениците во зрела возраст обично се високомотивирани и сакаат да работат добро. Ова е одлично, иако понекогаш може да значи дека вршат преголем притисок врз себе за да успеат. Овие ученици имаат различни искуства од минатото, тие доаѓаат од различни потекла и имаат широк спектар на искуства (Jean Piaget, 2008).

- **Инволутивен период**

Во овој период човекот ја губи интегрираната моќ за перцепција, за мислење. Ова е период кога човекот се враќа на својата рана моќ (Кескинова, 2014).

II.МЕТОДОЛОГИЈА НА ИСТРАЖУВАЊЕТО

1. Предмет на истражувањето

Во наши услови, досега истражувањата за квалитетот на функционирање на учениците со попреченост во редовните училишта не беа многу актуелни, иако имаат значајна практична важност за подобрување на ефективностa во учењето и функционирањето на учениците со попреченост во редовните училишта, со што се гледа и колку добро функционира инклузивниот процес во самите училишта.

За учениците со попреченост да имаат непречено едуцирање и функционирање во редовните училишта, потребно е повеќе да се истражува во однос на оваа проблематика т.е. за функционирањето на учениците со попреченост во редовните училишта.

Предмет на ова истражување е степенот на функционална активност на учениците со попреченост во редовните училишта во општина Прилеп.

2. Цел и карактер на истражувањето

Истражувањето ќе има дескриптивно - дијагностички карактер бидејќи се открива квалитетот на функционирање на учениците со попреченост во инклузивните училишта и со него ќе се видат факторите кои влијаат врз таквото функционирање.

Ова истражување е:

- **современо** бидејќи ги следи трендовите во образованието во РС Македонија, но и светските трендови во полето на лицата со попреченост и нарушување на медицинскиот модел, насочувајќи се на социјалната и функционалната способност;
- **квантитативно** бидејќи има примена на структурални прашалници каде што се вклучени голем број испитаници;

- **дескриптивно** бидејќи ја опишува фактичката состојба на учениците со попреченост во инклузивните основни училишта во општина Прилеп.

Основна цел на ова истражување е утврдување на степенот на самостојно функционирање на учениците со попреченост во рамките на инклузивните училишта:

- утврдување на влијанието на видот и степенот на попреченоста врз степенот на самостојното функционирање во инклузивните училишта;
- утврдување на влијанието на возраста кај учениците со попреченост во нивното самостојно функционирање во рамките на инклузивните училишта;
- утврдување на влијанието на полот кај учениците со попреченост во нивното самостојно функционирање во рамките на инклузивните училишта.

3. Задачи на истражувањето

Остварувањето на поставените цели ќе се изведат преку следните задачи:

- да се покаже степенот на САМОСТОЈНОСТ кај учениците со попреченост во редовните основни училишта;
- да се покаже степенот на ЛИЧНАТА ГРИЖА кај учениците со попреченост во редовните основни училишта;
- да се покаже степенот на ИНТЕРАКЦИСКИТЕ СПОСОБНОСТИ кај учениците со попреченост во основните училишта;
- да се покаже степенот на АКАДЕМСКИ / ПРОЦЕСИРАЧКИ СПОСОБНОСТИ кај учениците со попреченост во редовните основни училишта;
- да се покаже видот на ИГРА кај учениците со попреченост во редовните основни училишта;
- да се покаже степенот на ОПШТЕСТВЕНА ИНТЕГРАЦИЈА / РАБОТА / ТРАНЗИЦИСКИ ПЛАН кај учениците со попреченост во редовните основни училишта;
- да се покаже степенот на ГРАФОМОТОРИЧЕН ЧИН и ЛИНЕАЦИЈА кај учениците со попреченост во редовните основни училишта;
- да се покаже степенот на ПРЕД ПИШУВАЊЕ кај учениците со попреченост во редовните основни училишта.

4. Хипотези на истражувањето

Главна хипотеза:

Претпоставуваме дека учениците со попреченост ќе имаат послаби функционални способности и ќе бидат во поголем степен зависни при изведување на училишните активности.

Супхипотези:

- Се претпоставува дека способностите за ЛИЧНА ГРИЖА кај учениците со попреченост во инклузивните училишта ќе бидат послаби од учениците со типичен развој.
- Се претпоставува дека способностите за ЛИЧНА ГРИЖА кај учениците со попреченост од шесто до деветто одделение ќе бидат подобри во однос на учениците со попреченост од прво до петто одделение.
- Се претпоставува дека способностите за ЛИЧНА ГРИЖА кај момчињата со попреченост ќе бидат послаби во однос на девојчињата со попреченост.
- Се претпоставува дека ИНТЕРАКЦИСКИ СПОСОБНОСТИ кај учениците со попреченост се добро развиени во инклузивните училишта исто како и на учениците со типичен развој.
- Се претпоставува дека ИНТЕРАКЦИСКИТЕ СПОСОБНОСТИ кај учениците со попреченост од прво до петто одделение ќе бидат помалку развиени од учениците со попреченост од шесто до деветто одделение.
- Се претпоставува дека ИНТЕРАКЦИСКИТЕ СПОСОБНОСТИ кај момчињата и девојчињата со попреченост ќе бидат исти.
- Се претпоставува дека АКАДЕМСКИТЕ / ПРОЦЕСИРАЧКИТЕ СПОСОБНОСТИ кај учениците со попреченост во инклузивните училишта не се добро развиени како кај учениците со типичен развој.

- Се претпоставува дека АКАДЕМСКИТЕ / ПРОЦЕСИРАЧКИТЕ СПОСОБНОСТИ на учениците со попреченост од прво до петто одделение ќе бидат подобри во однос на учениците со попреченост од шесто до деветто одделение.
- Се претпоставува дека АКАДЕМСКИТЕ / ПРОЦЕСИРАЧКИТЕ СПОСОБНОСТИ на девојчињата со попреченост ќе бидат подобри во однос на момчињата со попреченост.
- Се претпоставува дека нема да има разлика во способноста на учениците со попреченост од прво до петто и од шесто до деветто одделение за нивно вклучување во ИГРИТЕ.
- Се претпоставува дека учениците со попреченост се добри во ОПШТЕСТВЕНА ИНТЕГРАЦИЈА / РАБОТА / ТРАНЗИЦИСКИ ПЛАН, односно ќе можат сами да си купуваат храна и да одат на екскурзии со своите соученици.
- Се претпоставува дека учениците со попреченост од шесто до деветто одделение ќе бидат подобри од учениците со попреченост од прво до петто одделение во делот на ОПШТЕСТВЕНА ИНТЕГРАЦИЈА / РАБОТА / ТРАНЗИЦИСКИ ПЛАН.
- Се претпоставува дека и момчињата и девојчињата со попреченост ќе имаат исти способност за ОПШТЕСТВЕНА ИНТЕГРАЦИЈА / РАБОТА / ТРАНЗИЦИСКИ ПЛАН.
- Се претпоставува дека учениците со попреченост од прво до петто одделение ќе бидат послаби од учениците со попреченост од шесто до деветто одделение во делот на ГРАФИЧКА КОМУНИКАЦИЈА, а пак тие ќе бидат многу послаби во истиот дел од учениците со типичен развој.
- Се претпоставува дека момчињата со попреченост ќе бидат послаби од девојчињата со попреченост во ГРАФИЧКАТА КОМУНИКАЦИЈА.
- Се претпоставува дека способностите ПРЕД ПИШУВАЊЕ на учениците со попреченост се многу послаби во однос на учениците со типичен развој

5. Варијабли на истражувањето

➤ Независни варијабли:

- возрат,
- пол,
- состојба / дијагноза.

➤ Зависни варијабли:

- степен на ЛИЧНА ГРИЖА,
- степен на ИНТЕРАКЦИСКИ СПОСОБНОСТИ,
- степен на АКАДЕМСКИ / ПРОЦЕСИРАЧКИ СПОСОБНОСТИ
- степен на ИГРА,
- степен на ОПШТЕСТВЕНА ИНТЕГРАЦИЈА / РАБОТА / ТРАНЗИЦИСКИ ПЛАН,
- степен на ГРАФИЧКА КОМУНИКАЦИЈА,
- степен на ПРЕД ПИШУВАЊЕ.

6. Методи, техники и инструменти

➤ Методи:

- **Дескриптивен метод** со кој ќе се опишуваат испитуваните однесувања (карактеристики на квалитетот на живот, т.е. окупацијата на учениците со попреченост во инклузивните основни училишта и корисниците на дневните центри);
- **Каузален метод** со кој ќе се испитува причинско-последичната поврзаност помеѓу зависните и независните варијабли;
- **Метод на генерализација.**

➤ **Техники:**

- анализа на содржината преку анализа на постоечката документација;
- скалирање со помош на скала за проценка на функционалната способност на корисниците и нивното учество во секојдневните училишни активности.

➤ **Инструменти:**

- индивидуални досиеја на испитаниците;
- скала за проценка на „училишната евалуација за окупациона терапија“ од авторите Gioia, Isquith, Guy, (од 2000). Прашалникот е дизајниран за мерење на општото функционирање во училиште кај учениците со попреченост. Примената на овој прашалник е за следниве цели: да се види окупациониот профил на секој ученик, да се опише околината во која ученикот со попреченост го поминува поголемиот дел од денот и да се анализираат активностите на учениците со попреченост т.е. да се види на кое ниво ученикот функционира и дали од него се бара максимум. Прашалникот го пополнува одделенскиот наставник на ученикот со попреченост, неговиот образовен / личен асистент или специјалниот едукатор и рехабилитатор во училиштето. Инструментот се состои од три дела и тоа:

1. окупационен профил,
2. опис на околината,
3. анализа на изведбата
 - лична грижа,
 - улога на ученик / интеракциски способности,
 - академски / процесирачки способности,
 - игра,
 - општествена интеракција / работа / транзициски план,
 - графичка комуникација.

Првиот дел на инструментот „окупационен профил“ се состои од полиња коишто треба да се пополнат со информации поврзани за ученикот, додека во вториот дел „опис на

околината“ и „анализа на изведбата“ се состојат со прашања на кои има понудено пет одговори и тоа: независен, минимална помош, умерена помош, максимална помош и зависен.

7. Популација и примерок на истражувањето

Примерокот во нашето истражување е прилагоден.

Во истражувањето беа опфатени деведесет ученици. Примерокот го поделивме трипати по две групи, чиешто резултати ги анализиравме и ги споредуваме. Испитаниците се поделени на 45 ученици со попреченост и 45 ученици со типичен развој. Во однос на возраста спитаниците се поделени по десет ученици во прво одд., десет ученици во второ одд., десет ученици во трето одд., десет ученици во петто одд., десет ученици во шесто одд., десет ученици во осмо одд. и десет ученици во деветто одделение. Во секое одделение пет ученици се со попреченост и пет ученици се со типичен развој. Испитаниците се поделени и по пол, така што од учениците со попреченост 13 се од женски и 32 од машки пол, а од учениците со типичен развој 22 се од машки и 23 од женски пол.

Сите ученици кои се вклучени во истражувањето се од седум инклузивни училишта во општина Прилеп и тоа: ООУ „Кире Гаврилоски - Јане“, ООУ „Гоце Делчев“, ООУ „Кочо Рацин“, ООУ „Добре Јованоски“, ООУ „Климент Охридски“, ООУ „Блаже Конески“ и ООУ „Рампо Левката“.

Во однос на попреченоста, вклучени се ученици со интелектуална попреченост, со моторни нарушувања, со оштетен вид и со аутизам.

Во графичките прикази што следуваат може да се анализира структурата на учениците според состојбата, полот и возраста.



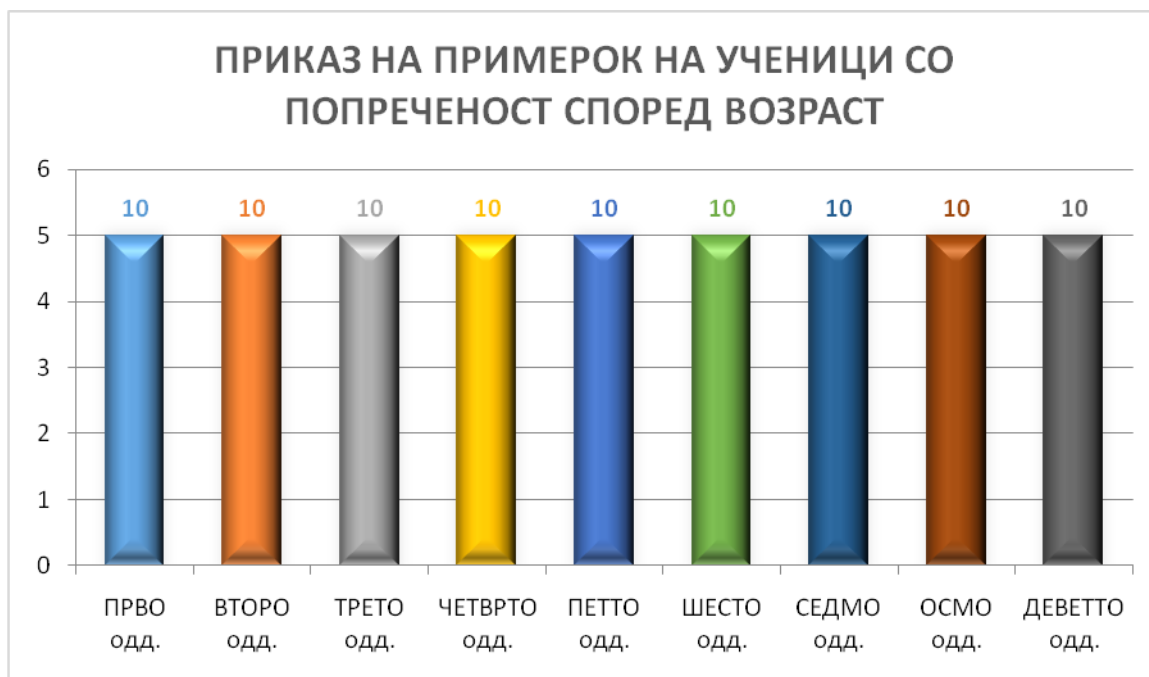
Графикон бр. 1: Приказ на примерок на учениците според состојбата

Од графиконот бр. 1 може да се види дека во ова истражување примерокот според состојбата е изедначен, односно 45 ученици или 50 % се со попреченост и 45 ученици (исто така 50 %) се со типичен развој.



Графикон бр. 2: Приказ на примерок на учениците со попреченост според полот

Од графиконот бр. 2 можеме да видиме дека од учениците со попреченост преовладуваат машките ученици со 63 % или вкупно 32 ученици, додека 37 % односно 13 се женски.



Графикон бр. 3: Приказ на примерок на ученици со попреченост според возраста

Од графиконот бр. 3 се гледа примерокот на ученици со попреченост по одделенија и оттука гледаме дека идентичен број на ученици има во сите одделенија односно 11 % од прво до деветто одделене, а тоа во број е по пет ученици со попреченост во секое одделение.

8. Статистичка обработка на податоците

Откако ги собравме податоците, се премина на нивно групирање и табелирање со цел да се олесни понатамошната обработка. Во обработката на добиените податоци ги користевме статистичките методи фреквенција, процент.

Во истражувањето се користи дескриптивен метод и се дава опис на реалната состојба, поточно функционалната способност на учениците со попреченост во редовните училишта во општина Прилеп. Првенствено се користи дескриптивната статистика, а по собирањето податоците беа табелирани, групирани и анализирани. За верификација на хипотезите користиме хи-квадрат тест, со ниво на значајност $p < 0.05$. Постојење на разлика помеѓу одделни групи на испитаници се детерминира со коефициентите на корелација.

9. Организација и тек на истражувањето

Истражувањето започна со остварување на контакти со претпоставените (директорот, специјалните едукатори и рехабилитатори, останатите стручни соработници, членовите на инклузивните тимови на ученици и одделенските раководители на учениците со попреченост) во ООУ „Кире Гаврилоски - Јане“, ООУ „Гоце Делчев“, ООУ „Кочо Рацин“, ООУ „Добре Јованоски“, ООУ „Климент Охридски“, ООУ „Блаже Конески“ и ООУ „Рампо Левката“ во Прилеп, со кои се пополни прашалникот.

Прашалникот се пополнуваше од страна на специјалниот едукатор и рехабилитатор и одделенскиот наставник на ученикот со попреченост. Доколку во училиштето немаше специјален едукатор, тогаш можеше да учествува друг стручен соработник кој работи со ученикот или, доколку има, личен / образовен асистент. За пополнување на прашалникот потребни беа 40 - 60 минути. Истражувањето се реализираше во период од шест месеци.

III. АНАЛИЗА И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА НА РЕЗУЛТАТИТЕ

3.1 Анализа на влијанието на срединските фактори врз учениците со попреченост при изведување на активности

Со помош на инструментот „училишна евалуација за окупациона терапија“ го проценивме влијанието на средината врз партиципацијата и изведбата на учениците со попреченост. Тоа влијание може да биде значително и би се движело со просечна оценка од 5 до 3,6, минимално влијание со просечна оценка од 3,5 до 2,6 или воопшто да не постои со просечна оценка од 2,5 до 1. Тука се проценува влијанието на физичкиот изглед, организацијата на материјалот, достапноста, вревата, визуелната стимулација осветленоста, бројот на присутни други лица и температурата при изведување на некоја функционална активност.

Табела бр.1: Анализа на влијанието на „срединските фактори“ врз учениците со попреченост при изведување на активности

Активност	N	Максимален скор	Остверен скор	Просечна оценка
Физички изглед	45	225	83	1,84
Организација на материјали / опрема	45	225	87	1.93
Достапност	45	225	89	2
Врева	45	225	87	1.93
Визуелна стимулација	45	225	83	1.84
Осветлување	45	225	85	1.89
Број на присутни други лица	45	225	83	1.84
Температура	45	225	66	1.47
Вкупно	45	1800	663	1.85

*Максимална оценка која може да се добие е 5

На табелата бр. 1 е прикажана анализата на влијанието на срединските фактори врз учениците со попреченост при изведување на функционална активност.

Во оваа табела прво е прикажан бројот на ученици N кој е 45, потоа е прикажан максималниот скор или вкупниот број поени кои можат да го освојат учениците за овој дел и по активност тоа е 225, или вкупно за сите овие активности учениците со попреченост можат да освојат 1800 поени.

Следно што е прикажано се освоениите поени на учениците со попреченост или „освоен скор“ и оттука гледаме дека најголемо влијание при извршување на одредена функционална активност од страна на учениците со попреченост има за срединскиот фактор „достапност“ на одреден предмет врз кој се врши некаква активност со вкупно освоени поени 89 или просечна оценка 2. Најмалку освоени поени учениците со попреченост имаат во срединскиот фактор „температура“ или вкупно 66 со просечна оценка 1,47. И факторот „достапност“ и факторот „температура“ по добиените поени припаѓаат во границата на немање никакво влијание на срединските фактори при изведување на одредена активност од страна на учениците со попреченост во инклузивните училишта.

Следни просечни оценки кои учениците со попреченост ги добијаа за овој дел се „организација на материјалот / опремата“ со просечна оценка 1.93, „осветлување“ со 1.89, „физички изглед“ со 1.84, „визуелна стимулација“, исто и просечна возраст со 1.84 и „број на присутни други лица“ со 1.84.

Се претпоставува дека врз функционирањето на учениците со попреченост најмалку влијае „температурата“ зашто во училиштата речиси и да нема некои температурни разлики, сето тоа е добро регулирано.

Овде може да се спомене дека еден ученик од прво одделение има освоено максимални оценки односно 5 за сите средински фактори, додека 16 ученици со попреченост имаат освоено минимални оценки за сите средински фактори.

3.2 Анализа на резултатите на учениците со попреченост во делот на „лична грижа“

Вториот дел на инструментот го опфаќа делот на „лична грижа“ каде што се наоѓаат функционалните активности како што се: хранење, тоалет, облекување, хигиена, ракување со личните предмети, лична организација, мобилност во склад со задачите. При изведување на овие функционални активности учениците можат да бидат независни доколку просечната оценка им се движи од 1 до 1,4, да имаат потреба од минимална

помош ако имаат просечна оценка од 1,5 до 2,4, потреба од умерена помош со просечна оценка од 2,5 до 3,4, максимална помош со просечна оценка од 3,5 до 4,4 или да бидат целосно зависни од друго лице доколку имаат просечна оценка од 4,5 до 5.

Табела бр. 2: Анализа на резултатите на учениците со попреченост во делот на
„лична грижа“

Активност	N	Максимален скор	Освоен скор	Просечна оценка
Хранење	45	1575	420	1,33
Тоалет	45	1350	411	1.52
Облекување / соблекување	45	2250	774	1,91
Ориентација и движење низ училиштето	45	4275	1737	2,01
Поставување - расчистување	45	1125	357	1,59
Одржување и промена на положба	45	900	322	1.79
Рекреациско движење	45	900	369	2,05
Манипулација со движењата	45	1125	398	1,75
Вкупно	45	13500	4788	1,8

*Максимална оценка која ученикот може да ја добие е 5

На табелата бр. 2 е прикажана анализа на резултате на учениците со попреченост во делот на „лична хигиена“. Во оваа табела прво е прикажан бројот на ученици со попреченост во инклузивните училишта N кој е 45, потоа е прикажан максималниот скор или вкупниот број на поени кои можат да ги освојат учениците за овој дел за секоја активност посебно и максималниот број поени за целиот овој дел „лична хигиена“ што изнесува 13500.

Од оваа табела се гледа дека најлоши резултати имаат учениците со попреченост во „рекреациско движење“ со просечна оценка 2.05 и „ориентација и движење низ училиштето“ со просечна оценка 2.01. Ова ни покажува дека во овие делови на учениците со попреченост потребна им е минимална помош од друго лице при извршување на функционалните активности. Овие резултати ни покажуваат дека учениците со попреченост во инклузивните училишта имаат најмногу потреба од помош при играње на игралиште, фрлање топка, трчање. Според резултатите следуваат активностите како што се: „облекување / соблекување“ со просечна оценка 1.91, „одржување и промена на положба“ со просечна оценка 1.78, „манипулација со движењата“ со 1,75, „поставување - расчистување“ 1.59, „тоалет“ со просечна оценка 1.52 и најдобри резултати односно најмала просечна оценка 1.33 учениците со попреченост имаат за активноста „хранење“. Од ова гледаме дека учениците со попреченост во „инклузивните“ училишта се независни при користење на приборот за јадење и пиење, користење салфетки, пиење вода од чешма, отворање садови. Во сите останати активности кои ги споменавме претходно учениците имаат просечна оценка која се движи од 1.52 до 2.05 што ни покажува дека за извршување на овие активности имаат потреба од минимална помош.

3.3 Анализа на резултатите на учениците со попреченост во делот „улога на ученик / интеракциски способности“

Третиот дел од инструментот кој го употребивме во ова истражување е „улога на ученик / интеракциски способности“. Овде се анализираше независноста на учениците за нивните способности во училницата, нивното општо работно однесување, функционалната комуникација, социјалната комуникација и способноста за воспоставување врски. Во сите овие активности учениците можат да бидат независни доколку имаат просечна оценка која се движи од 1 до 1.4, да имаат потреба од минимална со просечна оценка од 1.5 до 2.4, умерена помош со оценка од 2.5 до 3.4, максимална помош доколку просечната оценка се движи од 3.5 до 4.4 или, пак, да бидат целосно зависни од друго лице ако имаат просечна оценка од 4.5 до 5.

Табела бр. 3: Анализа на резултатите од учениците со попреченост во делот „улога на ученик / интеракциски способности“

Активност	N	Максимален скор	Освоен скор	Просечна оценка
Генерални способности во училница	45	3600	1474	2,05
Општо работно однесување	45	2250	839	1,86
Функционална комуникација	45	2250	1022	2,27
Следи социјални конценции	45	2475	1101	2,22
Воспоставување врски	45	900	428	2,38
Вкупно	45	11475	4234	1,84

*Максимална оценка која ученикот може да ја добие е 5

На табелата бр. 3 е прикажана анализата на резултатите од учениците со попреченост во делот „ученички / интеракциски способности“. Во оваа табела прво е прикажан бројот на ученици со попреченост во инклузивните училишта N кој е 45, потоа е прикажан максималниот скор или вкупниот број поени кои можат да ги освојат учениците за овој дел за секоја активност посебно и максималниот број поени за целиот овој дел „лична хигиена“ што изнесува 11475.

Од „освоениот скор“ или од вкупниот број освоени поени на учениците со попреченост гледаме дека во сите делови овие ученици се зависни од минимална помош од друго лице при извршување на одредени активности кои припаѓаат овде, зашто просечната оценка се движи од 1.86 до 2.38.

Најголема просечна оценка учениците со попреченост имаат за функционалната активност „воспоставување врски“ 2.38, што ни покажува дека во овој дел учениците со попреченост имаат потреба од минимална помош, потоа следува „функционална комуникација“ со просечна оценка 2,27, „социјални конвекции“ со 2.22, па „генерални способности во училница“ со 2.05 и најмала просечна оценка 1.86 имаат за делот „општо работно однесување“ .

Во врска со резултатите за овој дел „улога на ученик / интеракциски способности“ донекаде е и очекувано учениците со попреченост да имаат потреба од минимална помош при извршување на сите овие активности, односно потреба од помош при социјализација, но радува фактот дека учениците со попреченост преку нивната просечна оценка не покажуваат потреба од „умерена“ помош од друго лице за одредена активност што значи дека понекогаш е доволен еден разговор од страна на наставникот во паралелката за ученикот со попреченост да стекне добри односи со соучениците и вработените во редовните училишта.

3.4 Анализа на резултатите на учениците со попреченост во делот „академски / процесирачки способности“

Следен дел кој се обработува со инструментот за „училишна евалуација за окупациона терапија“ е делот за „академски / процесирачки способности“ на учениците. Овде активностите кои се анализираат се: следење на демонстрации, копирање на модели, спроведување на вербални насоки, внимавање на инструкциите, примена на одделенска опрема, ракување со материјалите, комплетирање на задачите. И во овие функционални активности учениците се оценуваат дали се независни, а тоа се гледа ако имаат просечна оценка од 1 до 1.4, дали имаат потреба од минимална помош ако имаат просечна оценка од 1.5 до 2.4, умерена помош од 2.5 до 3.4, потреба од максимална помош доколку имаат просечна оценка од 3.5 до 4.4 или се целосно зависни од друго лице доколку просечната оценка им е од 4.5 до 5.

Табела бр. 4: Анализа на резултатите од учениците со попреченост во делот на „академски / процесирачки способности“

Активност	N	Максимален скор	Освоен скор	Просечна оценка
Ги следи покажаните инструкции	45	225	87	1,93
Следи вербални инструкции	45	225	88	1,96
Следи илустрирани инструкции	45	225	93	2,07
Следи пишани инструкции	45	225	107	2,38
Започнува активност по дадени инструкции	45	225	98	2,18

Доброволно се јавува за одговор при групни активности	45	225	112	2,49
Копира модели	45	225	114	2,53
Внимава во задачите или инструкциите	45	225	111	2,47
Доволно внимание посветува на крупните дискусии во одделението	45	225	125	2,78
Функционално решава проблемски активности	45	225	131	2,91
Ги завршува задачите	45	225	103	2,29
Памти факти	45	225	115	2,56
Покажува интерес за презентирање на задачите	45	225	127	2,82
Покажува мотивација за исполнување на очекувањата	45	225	111	2,47
Вкупно	45	3150	1522	2,42

*Максимална оценка која ученикот може да ја добие е 5

На табелата бр. 4 е прикажана анализата на резултатите од учениците со попреченост во делот „академски / процесирачки способности“. Во оваа табела прво е прикажан бројот на ученици N кој е 45, потоа е прикажан максималниот скор или вкупниот број поени кои можат да го освојат учениците за овој дел и по активност тоа е 225 или вкупно за сите овие активности учениците со попреченост можат да освојат 3150 поени.

Просечните оценки за извршена одредена функционална активност на учениците со попреченост се движат од 1.93 до 2.82. Активности за кои при нивно извршување е потребна минимална помош се: „ги следи покажаните инструкции“ со просечна оценка 1,93, „следи вербални инструкции“ со 1,96, „следи илустрирани инструкции“ со 2,07, „започнува активност по дадени инструкции“ со средна оценка 2,18, „внимава во задачите или инструкциите“ со 2,47, „ги завршува задачите“ со 2,29 и „покажува мотивација за исполнување на очекувањата“ со просечна оценка 2,47. Активности за кои при нивно извршување од страна на учениците со попреченост им е потребна „умерена“ помош од друго лице се: „копира модели“ со 2,53, „памти факти“ со 2,56, „доволно внимание посветува на крупните дискусии во одделението“ со просечна оценка 2,78, „функционално решава проблемски активности“ со 2,91, „доброволно се јавува за одговор при групни активности“ со 2,78 и „покажува интерес за презентирање на задачите“ со просечна оценка 2,82.

Ваквите резултати на учениците со попреченост донекаде беа и очекувани бидејќи за сите овие активности кои се во делот на „академски / процесирачки способности“ потребен е интелектуален капацитет како на дете со типичен развој, а за ученици со попреченост се изготвува индивидуализирана програма по наставните предмети, па реално е да имаме вакви резултати.

Резултатите од нашето истражување се поклопуваат и со резултатите од истражувањето на (Patricia L. Davies, 2015) каде идат до заклучок дека најчесто програмата не е добро прилагодена на способностите на децата со попреченост, што истото го покажуваме и ние во овој дел „академски / процесирачки способности“ каде што гледаме дека нема активности во кои нашите ученици со попреченост се независни при изведување на барем една функционална активност .

3.5 Анализа на резултатите на учениците со попреченост во делот „игра“

Во петитот дел од инструментот за ова истражување се функционални активности поврзани со „игра“. Овде се анализира дали учениците со попреченост во инклузивните училишта се независни при изведување на одредена активност (просечна оценка од 1 до 1.4) или имаат потреба од минимална (просечна оценка 1.5 до 2.4), умерена (просечна оценка од 2.5 до 3.4) или максимална помош (просечна оценка од 3.5 до 4.4), или пак се целосно зависни при изведбата на активностите (просечна оценка од 4.5 до 5) како што се: вртење - земање, имагинативна игра, делење на материјали, истражување нови игровни активности / идеи.

Табела бр. 5: Анализа на резултатите од учениците со попреченост во делот „игра“

Активност	N	Максимален скор	Освоен скор	Просечна оценка
Внимава на редот	45	225	96	2.13
Се вклучува на групни игри	45	225	105	2.33
Дели материјали	45	225	101	2.24
Демонстрира имагинација во игра	45	225	109	2.42
Учествува во игра по правила	45	225	108	2.4
Целисходно ги користи играчките	45	225	105	2.33
Вкупно	45	1350	624	2.31

*Максимална оценка која ученикот може да ја добие е 5

На табелата бр. 5 се прикажани резултатите на учениците со попреченост во делот „игра“, односно колку тие се вклучени во активностите во училиште што се поврзани со игра. Во оваа табела прво е прикажан бројот на ученици N кој е 45, потоа е прикажан максималниот скор или вкупниот број поени кои можат да ги освојат учениците за овој дел и по активност тоа е 225 или вкупно за сите овие активности учениците со попреченост може да освојат 1350 поени.

Следно што имаме во табелата е „освоен скор“ или поени што ги имаат освоено учениците со попреченост за делот „игра“. Од овие резултати гледаме дека во сите активности како што се: „внимава на редот“ со просечна оценка 2.13, „вклучување во групни игри“ со 2.33, „делење материјали“ со 2.24, „имагинација во игра“ со 2.42, „учествува во игра со правила“ со 2.4 и „целисходно користење на играчки“ учениците со попреченост имаат просечна оценка од 2.42, што значи дека во сите овие активности тие имаат потреба од минимална помош од друго лице.

Во делот „игра“ овие ученици со попреченост не се самостојни.

Разликата во резултатите за поединечни активности од учениците со попреченост во делот „игра“ е многу мала.

3.6 Анализа на резултатите на учениците со попреченост во делот „општествена интеграција / работа / транзициски план“

Во делот „општествена интеграција / работа / транзициски план“ ги анализиравме функционалните способности на учениците како што се: обуки, тренинзи поврзани со училиштето и работно оспособување. И во овие активности се анализираше дали учениците се независни при изведувањето (просечна оценка од 1 до 1.04), дали имаат потреба од минимална (просечна оценка од 1.5 до 2.4), умерена (просечна оценка од 2.5 до 3.4) или максимална помош (3.5 до 4.4), или пак се целосно зависни од друго лице (просечна оценка од 4.5 до 5).

Табела бр. 6: Анализа на резултатите од учениците со попреченост во делот „општествена интеграција / работа / транзициски план“

Активност	N	Максимален скор	Освоен скор	Просечна оценка
Става и вади пари од паричникот	45	225	103	2,29
Става монети во апарати (за храна, за пијалаци и сл.)	45	225	134	3
Плаќа во продавница, за превоз и сл.	45	225	138	3,1
Останува во одделението за време на екскурзии	45	225	121	2,69
Вкупно	45	900	496	2,76

*Максимална оценка која ученикот може да ја добие е 5

Во табелата бр.6 е прикажана анализа на резултатите од учениците со попреченост во делот „општествена интеграција / работа / транзициски план“. Прво е прикажан бројот на ученици N кој е 45, потоа е прикажан максималниот скор или вкупниот број поени кои можат да ги освојат учениците за овој дел и по активност тоа е 225 или вкупно за сите овие активности учениците со попреченост можат да освојат 900 поени.

Второ што имаме во оваа табела е „освоениот скор“ или освоените поени на учениците со попреченост од што гледаме дека тие даваат послаби резултати во однос на претходните подрачја, па најлоши резултати имаат во „плаќа во продавница, за превоз и сл.“ каде што имаат просечна оценка 3.1 што ни покажува дека за оваа функционална активност учениците со попреченост имаат потреба од „умерена“ помош од друго лице. Речиси исто зависни се учениците со попреченост и во функционалните активности како што се „става монети во апарати“ со просечна оценка 3 и „останува со одделението за време на екскурзии“ со просечна оценка 2.69 каде што нивната потреба од помош е, исто како и претходно, „умерена“.

Најдобри резултати имаат во делот „става и вади пари од паричникот“ со просечна оценка 2.26, односно учениците со попреченост за оваа функционална активност имаат потреба од минимална помош.

Од овие резултати согледуваме дека учениците со попреченост имаат поголем проблем во користењето на парите, за разлика од сите претходни активности. Овие резултати беа и очекувани бидејќи за користење пари потребни се поголеми интелектуални способности. За жал, многу често учениците со попреченост, и покрај тоа што учат во „инклузивни“ училишта, не одаат на екскурзии со нивните соученици, затоа што ним им треба индивидуална асистенција.

3.7 Анализа на резултатите на учениците со попреченост во делот „графичка комуникација“

Во последниот дел од инструментот „училишна евалуација за окупациона терапија“ се анализира способноста на учениците за „графичка комуникација“. Овде се анализира способноста на учениците за рачно пишување, употреба на тастатура, цртање, боење и уметност. Независни при изведбата се учениците кога имаат просечна оценка од 1 до 1.4, имаат потреба од минимална помош кога имаат просечна оценка од 1.5 до 2.3, умерена помош им е потребна со просечна оценка од 2.5 до 3.4, максимална помош им е потребна кога имаат просечна оценка од 3.5 до 4.4 и учениците се целосно зависни ако имаат просечна оценка од 4.5 до 5.

Табела бр. 7: Анализа на резултатите од учениците со попреченост во делот „пишување“

Активност	N	Максимален скор	Освоен скор	Просечна оценка
Одржува функционална седечка позиција	45	225	78	1.7
Ја придржува хартијата со недоминантната рака	45	225	80	1.8
Пишува со блага екстензија на рачниот зглоб	45	225	88	2
Употребува изолирани движења на прстите за цртање / пишување	45	225	85	1.89
Фат	45	225	87	1.93
Простор помеѓу зборови	45	225	90	2
Континуирано се служи со една рака при пишување	45	225	86	1.91

Правилно ја поставува хартијата за пишување	45	225	86	1.91
Притисок со моливот	45	225	94	2.09
Комплетно ја брише грешката	45	225	93	2.07
Правилно препишува од табла	45	225	103	2.29
Правилно препишува од материјалот на клупата	45	225	109	2.42
Правилно ја чита информацијата од клупата	45	225	123	2.73
Правилно ја чита информацијата од таблата	45	225	116	2.58
Внимателно е насочен кон пишувањето	45	225	111	2.47
Употребува лево - десно и горе - долу насоки за пополнување на листот	45	225	108	2.4
Имитира линии и модели за почетно пишување	45	225	102	2.27
Формира линии и модели за почетно пишување	45	225	108	2.4
Читливост	45	225	119	2.64
Обликување на букви	45	225	114	2.53
Сразмерна големина	45	225	118	2.62
Растојание	45	225	118	2.62
Брзина	45	225	124	2.76
Вкупно	45	5175	2340	2.26

*Максимална оценка која ученикот може да ја добие е 5

На табелата бр. 8 се прикажани резултатите на учениците со попреченост во делот „пишување“. Овде е прикажан бројот на ученици N кој е 45, потоа е прикажан максималниот скор или вкупниот број на поени кои можат да ги освојат учениците за овој дел и по активност тоа е 225 или вкупно за сите овие активности учениците со попреченост можат да освојат 5175 поени. Потоа, од оваа табела гледаме „освоен скор“ кој е 2340, а од поединечните поени по активности гледаме дека учениците со попреченост најлоши резултати имаат во функционалните активности како што се „правилно читање на информација од таблата“ со просечна оценка 2.58, „правилно читање на информација од клупата“ со 2.73, „читливост“ со просечна оценка 2.64, „обликување на букви“ со 2.53, „сразмерна големина“ со 2.62, „растојание“ исто така со 2.62 и „брзина“ со просечна оценка 2.76 т.е. во овие активности на учениците им е потреба „умерена“ помош од друго лице.

Во овој дел „пишување“ нема функционални активности во кои учениците со попреченост се независни односно не им е потребна помош, во сите останати активности овие ученици имаат потреба од „минимална“ помош т.е. просечните оценки им се движат од 1.7 до 2.47. Најдобри резултати имаме во делот „одржување на функционална седечка положба“ со просечна оценка 1.7 и „придржување на хартијата со недоминантната рака“ со просечна оценка 1.8. Крајната просечна оценка за целото ова подрачје на функционални активности е 2.26 која припаѓа во границите на „минимална“ помош од друго лице.

Резултатите ни покажуваат дека фината моторика кај децата не е доволно развиена, но не е ни толку лоша. Во поголемиот дел од функционалните активности тие имаат потреба од „умерена“ помош која најчесто ја добиваат од наставниците и асистентите, но има и дел од функционалните активности каде што имаат потреба од „минимална“ помош. Повторно сметаме дека ваквите резултати се должат на попреченоста на овие ученици и интелектуалното ниво кое го имаат, па затоа овие ученици со попреченост работат по ИОП по скоро сите наставни предмет.

Табела бр. 8: Анализа на резултатите од учениците со попреченост во делот „пред пишување облици / букви / бројки“

Активност	N	Максимален скор	Освоен скор	Просечна оценка
Правилно ги изведува по секавање	45	225	100	2,22
Копира модели без покажување	45	225	98	2,18
Имитира демонстрација	45	225	97	2,16
Неправилно ги обликува дури и по покажување	45	225	93	2,07
Имитира со вербални насоки	45	225	96	2,13
Имитира со физички насоки	45	225	98	2,18
Неефикасни / несоодветни моторни шеми	45	225	112	2,49
Вкупно	45	1575	694	2,2

*Максимална оценка која ученикот може да ја добие е 5

Во табелата бр. 8 е претставена анализата на резултатите од учениците со попреченост во делот „пред пишување облици / букви / бројки“. Овде е прикажан бројот на ученици N кој е 45, потоа е прикажан максималниот скор или вкупниот број поени кои можат да ги освојат учениците за овој дел и по активност тоа е 225 или вкупно за сите овие активности учениците со попреченост можат да освојат 1575 поени. Потоа, во табелата е прикажан „освоениот скор“ од каде што гледаме дека тој изнесува 694, а во однос на просечните оценки за секоја функционална активност од овој дел „пред пишување“ гледаме дека учениците со попреченост не се самостојни, а тоа ни го покажуваат просечните оценки за сите овие активности кои се движат од 2.13 до 2.49 и овие оценки спаѓаат во делот „минимална помош“.

Најдобри резултати има за „имитира вербални насоки“ каде што просечната оценка е 2.16, потоа следува „имитира демонстрација“ со просечна оценка 2.16, па „копира модели без покажување“ со 2.18, „имитира со физички насоки“ со просечна оценка 2.18, за активноста „неправилно ги обликува дури и при покажување“ имаат 2.07, за „правилно го изведува по сеќавање“ имаат 2.22 и на крај со најлоша оценка, но сепак спаѓа во границите на „минимална помош“ е функционалната активност „неефикасни / несоодветни моторни шеми“ со просечна оценка 2.49.

Табела бр. 8: Анализа на резултатите од учениците со попреченост во делот
„способности со ножици“

Активност	N	Максимален скор	Освоен скор	Просечна оценка
Функционална положба на рамото и зглобот	45	225	96	2,13
Фат	45	225	95	2,11
Една иста рака употребува за секое сечење	45	225	93	2,07
Недоминантната рака ја употребува за вртење и држење на материјалот кој се сече	45	225	98	2,18
Сече по права линија	45	225	112	2,49
Сече по брановидна линија	45	225	117	2,6
Сече квадрат по линија	45	225	119	2,64
Сече круг по линија	45	225	122	2,71
Сече сложени форми	45	225	123	2,73
Користи непрекинати потези при сечењето	45	225	121	2,69
Вкупно	45	2250	996	2,21

*Максимална оценка која ученикот може да ја добие е 5

Во табелата бр. 8 е прикажана анализата на резултатите од учениците со попреченост во делот „способности со ножици“. Прикажан е бројот на ученици N кој е 45, потоа е прикажан максималниот скор или вкупниот број поени кои можат да ги освојат учениците за овој дел и по активност тоа е 225 или вкупно за сите овие активности учениците со попреченост може да освојат 2250 поени. Потоа следува „освоениот скор“ или 996, а тука се и резултатите на најдобрите ученици кои за активноста „една иста рака употребува за секое сечење“ имаат просечна оценка 2.07, потоа следи „фат“ со 2.11, „функционална положба на рамото и зглобот“ со 2.13, „недоминантната рака ја употребува за вртење и држење на материјалот кој се сече“ со 2.18 и „сече по права линија“ со просечна оценка 2.49. Овие функционални активности кои ги прават учениците со попреченост се во границите на „минимална“ помош.

Во делот „способности со ножици“ учениците со попреченост покажаа резултати во границите за „умерена“ помош за активностите: „сече по брановидна линија“ со просечна оценка 2.6, „сече квадрат по линија“ со просечна оценка 2.64, „користи непрекинати потези при сечењето“ со 2.69, „сече круг по линија“ со 2.71 и најлоши резултати покажуваат во функционалната активност „сече сложени форми“ со просечна оценка 2.73.

3.8 Анализа на резултатите од машки ученици со попреченост и женски ученици со попреченост од влијанието на срединските фактори при изведување активности

Табела бр. 9: Анализа на резултатите од машки ученици со попреченост и женски ученици со попреченост од влијанието на „срединските фактори“ при изведување активност

Средински фактор	Машки ученици со попреченост		Женски ученици со попреченост	
	Освоен скор	Просечна оценка	Освоен скор	Просечна оценка
Физички изглед	64	2	19	1,46
Организација на материјали / опрема	66	2,06	21	1,62
Достапност	70	2,19	19	1,46
Врева	70	2,19	17	1,31
Визуелна стимулација	66	2,06	17	1,31
Осветлување	64	2	21	1,62
Број на присутни други лица	66	2,06	17	1,31
Температура	49	1,53	17	1,31
Вкупно	512	2	148	1,42

Од табелата бр. 9 се гледа компаративната анализа на резултатите од машките и женските ученици со попреченост во делот на влијанието на срединските фактори при извршување активност.

Во овој дел минимален број поени кој можат да го освојат машките ученици е 256, а за женските ученици е 104, додека максимално поени машките ученици со попреченост можат да освојат 768, а женските ученици со попреченост 312. Колку е помал бројот на поени, толку учениците помалку имаат влијание од срединските фактори при извршување одредена активност, а колку е поголем бројот на поени, толку повеќе срединскиот фактор влијае врз изведбата на ученикот со попреченост.

Од табелата очигледна е разликата во вкупниот број поени на момчињата 512 и женските ученици со попреченост 148. Се претпоставува дека оваа голема разлика се должи на поголемиот број машки ученици во однос на женските ученици со попреченост.

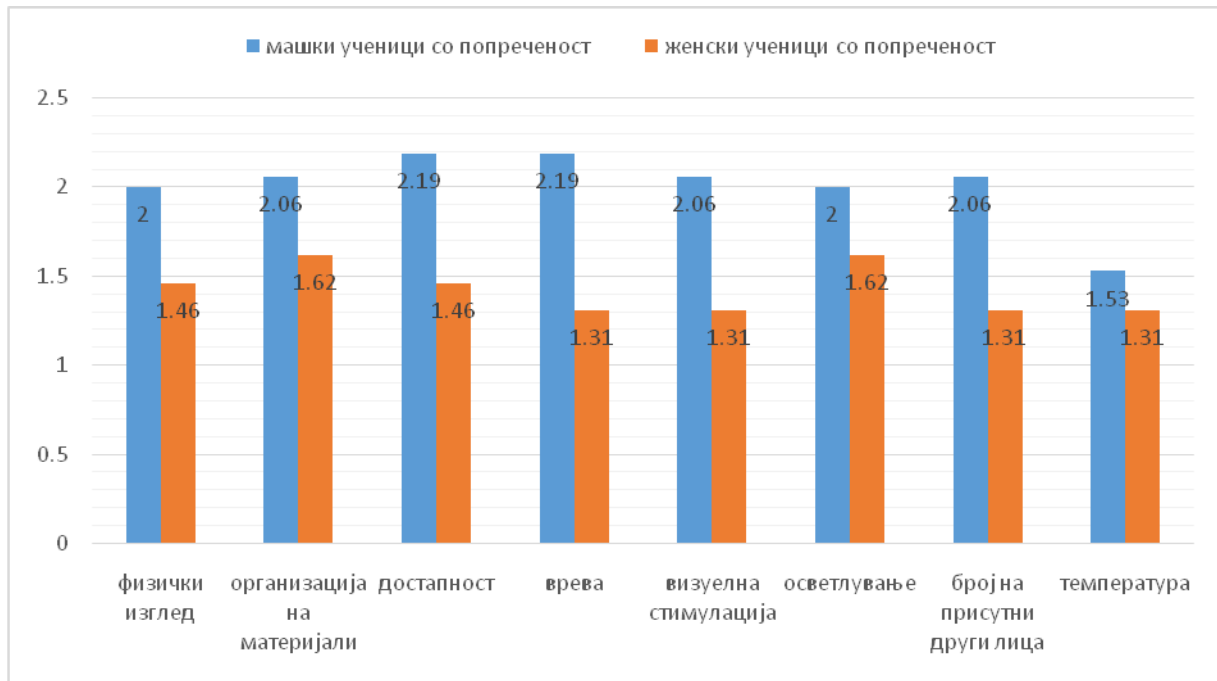
Просечно за овој дел можат да се добијат 768 поени за машките ученици со попреченост и 312 поени за женските ученици со попреченост. Од ова гледаме дека и машките и женските ученици со попреченост се под просек со усвојување на поени, што е добро бидејќи, колку се помалку поени, толку помалку влијаат срединските фактори при изведбата на одредена активност.

Во делот на „срединските фактори“ машките ученици со попреченост и женските ученици со попреченост имаат добиено минимални оценки како 1, но и максимални оценки како 5.

Овде може да се види дека најголема разлика има во срединскиот фактор „врева“ т.е. машките ученици со попреченост имаат просечна оценка 2.19, додека женските ученици имаат 1.31. Во сите средински фактори машките ученици имаат повисоки оценки за разлика од женските ученици со попреченост, или на поголемиот дел од машките имаат минимално влијание на изведбата или партиципацијата на ученикот, додека женските ученици со попреченост најчесто при партиципацијата немаат влијание од срединските фактори.

Во однос на просечните оценки има разлика помеѓу машките и женските ученици со попреченост, затоа што машките имаат просечна оценка 2, а женските имаат просечна оценка 1.42. Просечната оценка на машките ученици е во границите на „минимално влијание“ на срединскиот фактор врз функционалната активност, додека кај женските ученици просечната оценка е во границата на „нема никакво влијание“ срединскиот фактор врз функционалната активност на ученикот.

Слика бр. 9: Компаративната анализа на резултатите од машките и женските ученици со попреченост за влијанието на срединските фактори при изведување активности.



3. 10 Анализа на резултатите од машките учениците со попреченост и женските учениците со попреченост за деловите „лична грижа“, „улога на ученик / интеракциски способности“, „академски / процесирачки способности“, „игра“, „општествена интеграција / работа / транзициски план“, „графичка комуникација“ и „пред пишување облици / букви / бројки“.

Табела бр.10. Анализа на резултатите од машките ученици со попреченост и резултатите од женските ученици со попреченост во делот „лична грижа“, „улога на ученик / интеракциски способности“, „академски / процесирачки способности“, „игра“, „општествена интеграција / работа / транзициски план“, „графичка комуникација“ и „пред пишување облици / букви / бројки“

Анализа на резултатите од машките ученици со попреченост и резултатите од женските ученици со попреченост					
Активност	пол	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Лична грижа					
хранење	машки	32	1.4009	.67251	.12079
	женски	13	1.2747	.42242	.11716
тоалет	машки	32	1.6198	.98668	.17442
	женски	13	1.2821	.37506	.10402
Облекување / соблекување	машки	32	1.9722	1.05598	.18667
	женски	13	1.7607	.89792	.24904
Ориентација и движење низ училиштето	машки	32	2.2088	.94819	.17030
	женски	13	1.6842	.69326	.19228

Поставување - расчистување	машки	32	1.6933	.83498	.15245
	женски	13	1.2923	.49407	.13703
Одржување и промена на положбата	машки	32	1.9919	1.11146	.19962
	женски	13	1.3654	.88750	.24615
Рекреациско движење	машки	32	2.2266	1.31425	.23233
	женски	13	1.6538	1.14354	.31716
Манипулација со движењата	машки	32	1.8774	1.05030	.18864
	женски	13	1.3636	.43652	.13161
Улога на ученик / интеракциски способности					
Активност	пол	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Генерални способности во училница	машки	32	2.2063	1.01619	.18553
	женски	13	1.8077	.51883	.14390
Општо работно однесување	машки	32	2.1290	.95819	.17210
	женски	13	1.4154	.58715	.16285
Функционална комуникација	машки	32	2.6241	1.25688	.23340
	женски	13	1.7750	.87918	.25380
Следи социјални конвенции	машки	32	2.5333	1.33389	.24353
	женски	13	1.5175	.61140	.16957
Воспоставување врска	машки	32	2.5625	1.18967	.21031
	женски	13	1.9038	.65779	.18244
Академски / процесирачки способности					
Активност	пол	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Ментално процесирање	машки	32	2.6221	1.09346	.19639
	женски	13	2.0495	.96820	.26853
Игра	машки	32	2.4844	1.06202	.18774
	женски	13	1.8974	.75012	.20805

Општествена интеграција / работа / транзициски план					
Активност	пол	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Општествена интеграција / работа / транзициски план	машки	32	2.8594	1.27782	.22589
	женски	13	2.5625	1.06667	.30792
Графичка комуникација					
Активност	пол	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Пишување	машки	32	2.4837	1.12061	.19810
	женски	13	1.7500	.56144	.16207
Пред пишување облици / букви, бројки	машки	32	2.3825	1.12024	.20120
	женски	13	1.8791	.70674	.19601
Способност со ножици	машки	32	2.7000	1.35242	.23908
	женски	13	1.9000	.78044	.22529
Вештини со тастатура	машки	32	2.2500	1.26161	.22659
	женски	13	1.9615	1.01472	.28143

Во табелата бр. 14 е прикажана компаративна анализа на резултатите од машките ученици со попреченост и резултатите од женските ученици со попреченост во делот „лична грижа“, „улога на ученик / интеракциски способности“, „академски / процесирачки способности“, „игра“, „општествена интеграција / работа / транзициски план“, „графичка комуникација“ и „пред пишување облици / букви / бројки“. Генерално, по сите параметри машките ученици со попреченост се со полоша оценка од девојчињата, но не секаде тоа има статистичка значајност.

Направивме t-тест за средната оценка за секој дел од инструментот, за секоја група прашања за да провериме дали постои разлика помеѓу машките ученици со попреченост и женските ученици со попреченост. Од ова испитување се покажа дека постои разлика во неколку групи прашања и тоа:

- **„Манипулација со движења“**, $p=0.031$, се добија резултати каде што машките ученици со попреченост послабо се справуваат со функционалните активности кои се зависни од манипулација со движења и имаат повисока оценка (1.9) во однос на женските ученици со попреченост (1.4). Одовде се гледа дека за овие функционални активности машките ученици со попреченост имаат потреба од минимална помош, додека женските ученици со попреченост се независни.
- **„Општо работно однесување“**, $p=0.017$, одовде се гледа дека машките ученици со попреченост послабо се справуваат со активностите кои се од овој дел за разлика од женските ученици со попреченост. Оценката која ја имаат добиено како 2.1 за машките ученици е во границите за „минимална“ помош при изведба на активност, додека женските ученици имаат 1.4 што ни покажува дека се независни.
- **„Функционална комуникација“**, $p=0.02$ и во овој дел машките ученици со попреченост даваат послаби резултати со просечна оценка 2.6 во однос на женските ученици со попреченост со просечна оценка 1.7. Машките ученици имаат потреба од умерена помош, додека женските ученици имаат потреба од минимална помош при изведба на функционалните активности од оваа област. Од ова се гледа дека машките ученици се позатворени во себе, тие не комуницираат за своите желби, нивниот интерес за одредени активности е послаб во однос на женските ученици со попреченост и затоа ним им е потребна поголема помош.
- **„Следи социјални конвенции“**, $p=0.001$ каде што машките ученици со попреченост имаат значително послаба оценка во следење на социјалните конвенции од девојчињата со попреченост. Кај машките се доби просечна оценка 2.5 што ни покажува дека овие ученици имаат потреба од „умерена“ помош, додека за женските ученици со попреченост се доби просечна оценка 2.6 што ни покажува дека тие имаат потреба од „минимална“ помош. Од ова гледаме дека девојчињата се покомуникативни од момчињата, бараат дозвола кога им е потребно, отпоздравуваат други лица, употребуваат добри манири, свесни се за туѓите чувства, но сепак и ним им е потребна помош.
- **„Воспоставување врски“** $p=0.023$, повторно машките со попреченост имаат просечна оценка 2.6 и се позависни од женските со попреченост кои имаат

просечна оценка 1.9. Овде гледаме дека на машките им е потребна „умерена“ помош од друго лице при одржување и развивање на врски со врсниците, развивање и одржување на врски со возрасните, соработување во групни активности и покажување на себевреднување, за разлика од женските ученици со попреченост на кои во овие активности имаат потреба од „минимална“ помош.

- „Пишување“, $p=0.07$, каде што се доби резултат дека машките ученици со попреченост (2.5) се послаби во однос на девојчињата (1.8) во делот за пишување. На машките ученици им е потребна „умерена“ помош, додека на женските ученици им е потребна „минимална“ помош при извршување на одредени функционални активности поврзани со пишувањето.
- „Способност со ножици“, $p=0.02$ и овде, исто како и во претходните делови, машките ученици имаат потреба од „умерена“ помош при активности со ножица (2.5), додека женските ученици имаат потреба од „минимална“ помош (1.8).



Слика бр. 1: Анализа на резултатите од машките и од женските ученици со попреченост за делот „лична грижа“



Слика бр. 2: Анализа на резултатите од машките и од женските ученици со попреченост за делот „улога на ученик / интеракциски способности“



Слика бр. 3: Анализа на резултатите од машките и од женските ученици со попреченост за деловите „академски / процесирачки способности“, „игра“ и „општествена интеграција“



Слика бр. 4: Анализа на резултатите од машките и од женските ученици со попреченост во делот „графичка комуникација“

3.11 Анализа на резултатите од учениците со попреченост од прво до петто одделение и учениците со попреченост од шесто до деветто одделение за деловите „лична грижа“, „улога на ученик / интеракциски способности“, „академски / процесирачки способности“, „игра“, „општествена интеграција / работа / транзициски план“, „графичка комуникација“ и „пред пишување облици / букви / бројки“

Табела бр.11: Анализа на резултатите од учениците со попреченост од прво до петто одделение и резултатите од учениците со попреченост од шесто до деветто одделение во делот „лична грижа“, „улога на ученик / интеракциски способности“, „академски / процесирачки способности“, „игра“, „општествена интеграција / работа / транзициски план“, „графичка комуникација“ и „пред пишување облици / букви / бројки“

Анализа на резултатите од учениците со попреченост од прво до петто одделение и од учениците со попреченост од шесто до деветто одделение					
Актовност	возраст	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Лична грижа					
Хранење	I-V одд.	25	1.3429	.62270	.12454
	VI-IX одд.	20	1.3910	.60204	.13812
Тоалет	I-V одд.	25	1.3933	.53766	.10753
	VI-IX одд.	20	1.6833	1.14823	.25675
Облекување / соблекување	I-V одд.	25	1.9111	.88075	.17615
	VI-IX одд.	20	1.9111	1.17068	.26177
Ориентација и движење низ училиштето	I-V одд.	25	2.1874	.91667	.18333
	VI-IX одд.	20	1.8781	.88384	.20277
Поставување - расчистување	I-V одд.	25	1.6750	.83783	.17102
	VI-IX одд.	20	1.4421	.66191	.15185
Одржување и промена	I-V одд.	24	1.4583	.54006	.11024

на положба	VI-IX одд.	20	2.2250	1.39525	.31199
Рекреациско движење	I-V одд.	25	1.7700	.96803	.19361
	VI-IX одд.	20	2.4250	1.53918	.34417
Манипулација со движењата	I-V одд.	25	1.5500	.73957	.15096
	VI-IX одд.	20	2.0000	1.14994	.27104
Улога на ученик / интеракциски способности					
Актовност	возраст	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Генерални способности во училиница	I-V одд.	25	2.2201	.95251	.19861
	VI-IX одд.	20	1.9313	.85116	.19032
Општо работно однесување	I-V одд.	25	2.0458	1.04465	.21324
	VI-IX одд.	20	1.7650	.73933	.16532
Функционална комуникација	I-V одд.	25	2.4636	1.19186	.25410
	VI-IX одд.	20	2.2737	1.26176	.28947
Следи социјални конвенции	I-V одд.	25	2.3598	1.25924	.25704
	VI-IX одд.	20	2.0574	1.24730	.28615
Воспоставување врски	I-V одд.	25	2.5600	1.05396	.21079
	VI-IX одд.	20	2.1375	1.13403	.25358
Академски / процесирачки способности					
Актовност	возраст	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Ментално процесирање	I-V одд.	25	2.7657	1.10647	.22129
	VI-IX одд.	20	2.0414	.91514	.20995
Игра					
Актовност	возраст	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Игра	I-V одд.	25	2.4267	1.10353	.22071
	VI-IX одд.	20	2.1750	.88766	.19849
Општествена интеграција / работа / транзициски план					
Актовност	возраст	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Општествена интеграција	I-V одд.	25	2.9479	1.26186	.25758
	VI-IX одд.	20	2.5750	1.16444	.26038
Графичка комуникација					
Актовност	возраст	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Пишување	I-V одд.	25	2.3678	1.07902	.22025
	VI-IX одд.	20	2.1826	1.02448	.22908
Пред пишување	I-V одд.	25	2.4343	.98066	.19613

	VI-IX одд.	20	1.9699	1.06860	.24515
Способност со ножици	I-V одд.	25	2.6250	1.08397	.22127
	VI-IX одд.	20	2.3100	1.46679	.32798
Вештини со тастатура	I-V одд.	25	2.5000	1.18366	.23673
	VI-IX одд.	20	1.7237	1.07333	.24624

Во табелата бр. 11 е претставена анализата на резултатите од учениците со попреченост од прво до петто одделение и резултатите од учениците со попреченост од шесто до деветто одделение во делот „лична грижа“, „улога на ученик / интеракциски способности“, „академски / процесирачки способности“, „игра“, „општествена интеграција / работа / транзициски план“, „графичка комуникација“ и „пред пишување облици / букви / бројки“

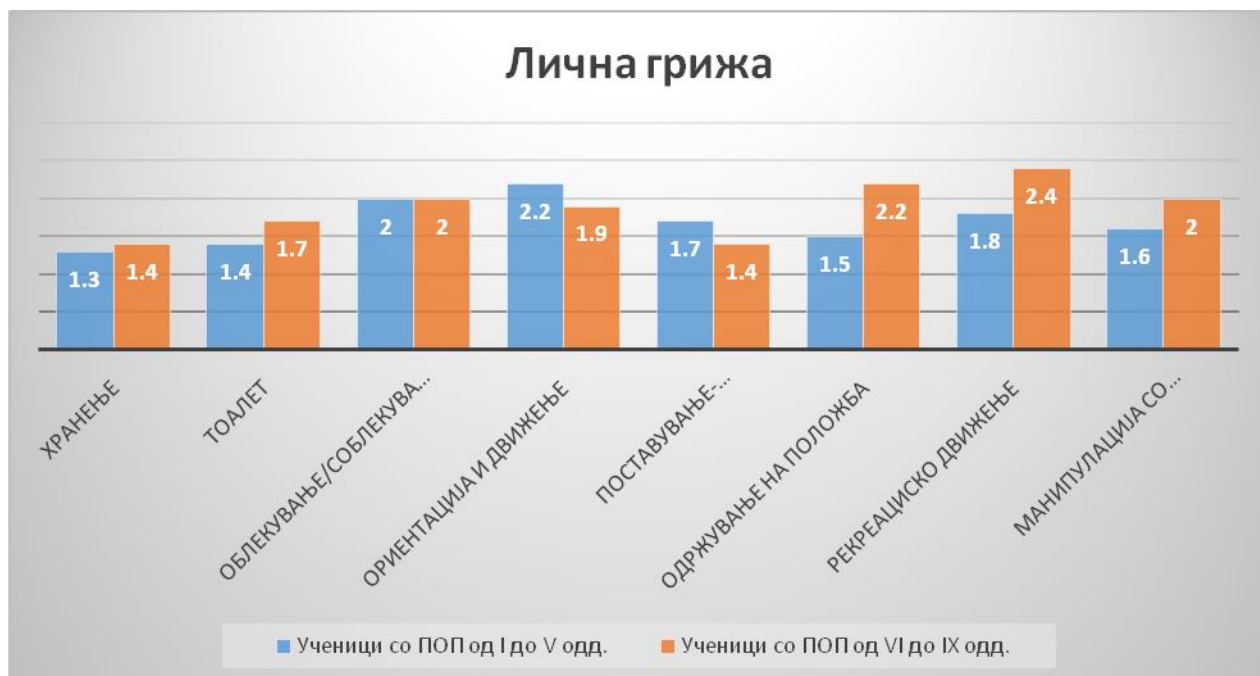
Од оваа табела се гледаат сите оценки на двете групи ученици (од прво до петто одд. и од шесто до деветто одд.) за сите прашања посебно. По некои параметри помалите ученици односно учениците од прво до петто одделение имаат поголема односно помала оценка во однос на учениците со попреченост од шесто до деветто одделение, но не во секој случај тоа има статистичка значајност.

Направивме t-тест за средна оценка за секоја од групите за сите прашања за да се види дали има разлика во возраста при извршување одредени функционални активности кај учениците со попреченост. Статистичка значајност во разликата има во следниве активности:

- **„Одржување и промена на положбата“**, $p=0.029$ учениците со попреченост од прво до петто одделение имаат помалку пореба од помош при извршување на некоја функционална активност како што е преминување од една во друга положба, стабилност при седење на тоалетна шолја, влегување и излегување од разни возила поврзани со училиштето за разлика од поголемите ученици со попреченост од шесто до деветто одделение каде што со просечна оценка 2.2 ни покажуваат дека имаат поголема потреба од помош.

- **„Ментално процесирање“**, $p=0.026$ во овој дел подобри се учениците со попреченост од шесто до деветто одделение каде што просечната оценка им е 2 од каде што дознаваме дека имаат потреба од „минимална“ помош при извршување на активности поврзани со учењето, додека помалите ученици се позависни во овој поглед. Учениците со попреченост од прво до петто одделение имаат просечна оценка 2.8 што ни покажува дека имаат потреба од „умерена“ помош при овие академски / процесирачки способности. Но, од ова гледаме дека со текот на годините кај учениците со попреченост постои напредок во нивните академски способности што е и целта на самото образование.
- **„Вештини со тастатура“**, $p=0.03$ и во овој дел голема разлика се забележува во резултатите. Овде учениците со попреченост од прво до петто одделение се послаби со оценка 2.5 што ни покажува дека имаат потреба од „умерена“ помош при работа со тастатура, за разлика од учениците со попреченост од петто до деветто одделение со оценка 1.7 што ни покажува дека се во границите на „минимална“ помош.

Нашите резултати од ова истражување можат да се споредат со истражувањето на М. Alzyoudi, М. Р. Ороку и А. Moustafa „Инклузивно високо образование во Обединетите Арапски Емирати: Дали согледаното знаење за вклучување ќе влијае позитивно врз ставовите на студентите кон учењето со врсниците со попреченост“. Карактеристично е овде што нашите помали ученици со попреченост имаат полоши резултати во делот на „интеракциски способности“ во однос на поголемите ученици со попреченост, што ни покажува дека на помалите ученици им е потребна поголема помош при стекнување пријатели, додека од истражувањето на М. Alzyoudi, М. Р. Ороку и А. Moustafa се добиваат резултати кои покажуваат дека помладите ученици се попозитивни кон врсниците со попреченост отколку постарите ученици со типичен развој, што малку е контрадикторно во однос на нашите резултати. (Alzyoudi, et al., 2021)



Слика бр. 5: Анализа на резултатите од учениците со попреченост од прво до петто одд. и од учениците со попреченост од шесто до деветто одд. во делот „лична грижа“



Слика бр. 6: Анализа на резултатите од учениците со попреченост од прво до петто одд. и од учениците со попреченост од шесто до деветто одд. во делот „улога на ученик / интеракциски способности“



Слика бр. 7: Анализа на резултатите од учениците со попреченост од прво до петто одд. и од учениците со попреченост од шесто до деветто одд. во деловите „академски / процесирачки способности“, „игра“ и „општествена интеграција / работа / транзициски план“



Слика бр. 8: Анализа на резултатите од учениците со попреченост од прво до петто одд. и од учениците со попреченост од шесто до деветто одд. во делот „графичка комуникација“

3.12 Анализа на резултатите од учениците со попреченост и резултатите од учениците со типичен развој во сите сфери на функционирање во редовните училишта

Табела бр. 12: Компаративна анализа на резултатите од учениците со попреченост и резултатите од учениците со типичен развој во сите сфери на функционирање во редовните училишта

	Ученици со попреченост		Ученици со типичен развој	
	Вкупен број поени	Просечна оценка	Вкупен број поени	Просечна оценка
Средински фактор	660	1,83	360	1
Активност	Вкупен број поени	Просечна оценка	Вкупен број поени	Просечна оценка
Лична грижа	4784	1,83	2628	1
Ученички / интеракциски способности	4864	2,12	2352	1
Академски / процесирачки способности	1522	2,42	640	1,02
Игра	624	2,31	270	1
Општествена интеграција / работа / транзициски план	496	2,76	196	1,09
Графичка комуникација	2254	2,18	1071	1,03
Пред пишување	2327	2,46	948	1
Вкупно	17531	2,09	8465	1,01

На табелата бр. 14 е прикажана анализата од резултатите на учениците со попреченост и резултатите од учениците со типичен развој во сите сфери од функционалното функционирање на учениците во редовните училишта. Одовде се гледа дека во сите подрачја учениците со типичен развој се независни во нивното функционирање, за разлика од учениците со попреченост на кои во најголем дел им е потребна минимална помош.

Најголеми разлика во поени има во делот „општествена интеграција / работа / транзициски план“ каде што просечната оценка е 2.76 и припаѓа во границите на „умерена“, додека учениците со типичен развој се целосно независни со просечна оценка 1.09.

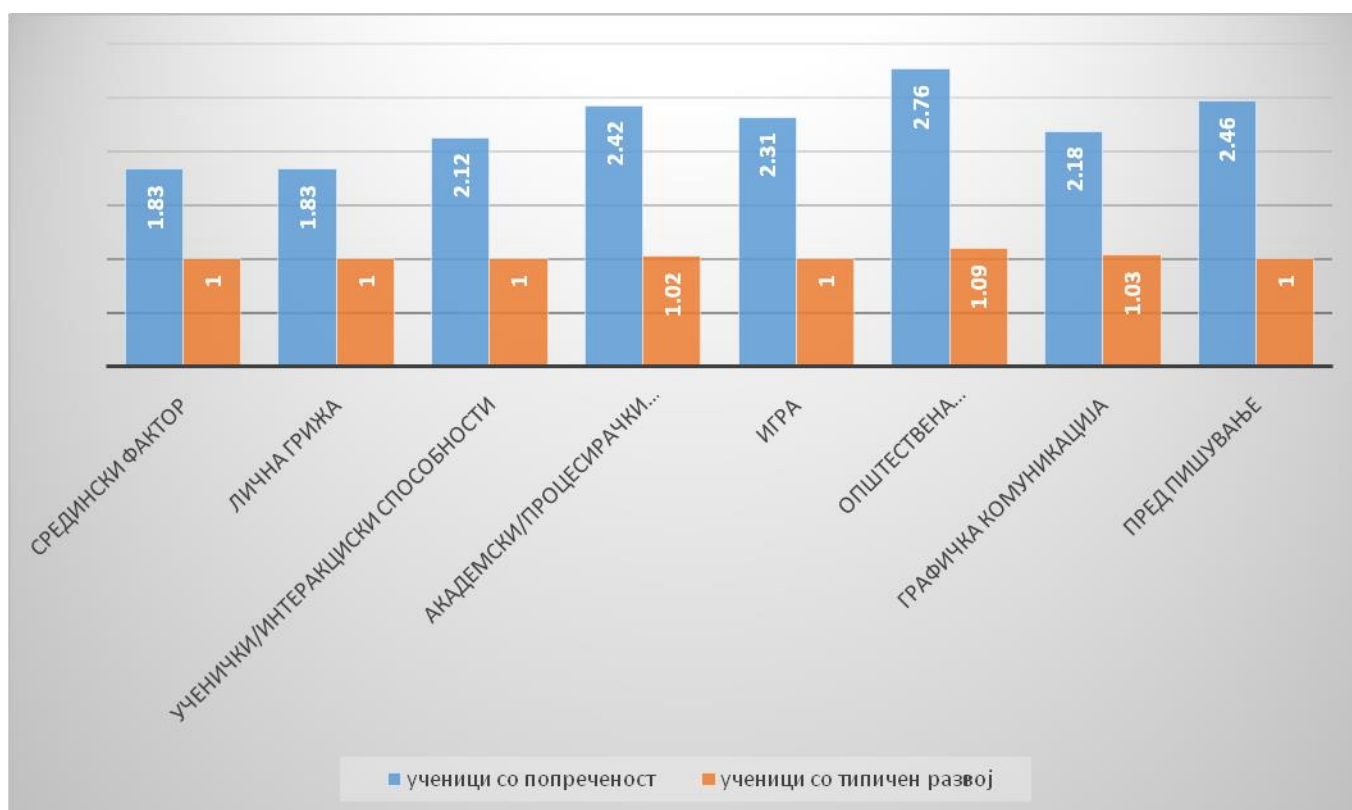
Најмали статистички разлики има во деловите „средински фактор“ и „лична грижа“ каде што учениците со попреченост имаат просечна оценка 1.83, а учениците со типичен развој имаат просечна оценка 1.

Од оваа компаративна анализа на учениците со попреченост и учениците со типичен развој гледаме дека нашите добиени резултати се слични со резултатите од истражувањето на R. Schenker, W Coster & S Parush „Учество и активност на учениците со церебрална парализа во рамките на училишната средина“. Во ова истражување се покажува дека учениците со типичен развој имаат најголеми постигања, додека учениците со церебрална парализа имаат најниски постигања. Овие резултати ја покажуваат потребата за рехабилитација и постојано искоренување на пречките во секојдневието на учениците со церебрална парализа. Истото го добивме и ние како резултат, така што нашите ученици со типичен развој имаа многу подобри резултати од нивните соученици со попреченост.

Ваква разлика на резултати помеѓу ученици со типичен развој и ученици со попреченост е добиена и во истражувањето на E. Andrew Pitchford, Willie Leung и E. Kipling Webster „Доцнење на фундаменталните моторни вештини кај деца од предучилишна возраст со попреченост: Национално истражување за фитнес за млади од 2012 година“. Овде се споредуваат деца со попреченост и деца со типичен развој во предучилиштен период. Резултатите се неспоредливи од двете групи, децата со попреченост имаат многу полоши резултати во однос на децата со типичен развој, што ни

се потврдува и нам, во нашето истражување. Нашите ученици со типичен развој се потполно независни во функционирањето, за разлика од учениците со попреченост на кои им е неопходна „минимална“ помош (E. Andrew Pitchford, 2021).

Слика бр. 9: Анализа на резултатите од учениците со попреченост и резултатите од учениците со типичен развој во сите сфери на функционирање во редовните училишта



IV. ДИСКУСИЈА

Во рамките на овој дел ќе ги потенцираме добиените резултати и нивната интерпретација во однос на резултатите на други слични истражувања. Оваа дискусија ќе ни помогне да ги пронајдеме заедничките причинско-последични врски помеѓу испитаните варијабли кои понатаму ќе нè доведат до потребните заклучоци и препораки.

- Прво за кое би дискутирале е влијанието на срединските фактори врз функционалните активности кои ги извршуваат учениците со попреченост во инклузивните училишта. Од резултатите видовме дека ова влијание е минимално кај учениците со попреченост, без разлика дали тие се машки, женски или, пак, се ученици од прво до петто или од шесто до деветто одделение. Разлика во резултатите има помеѓу учениците со типичен развој кои немаат никакви влијанија од срединските фактори, за разлика од учениците со попреченост кои имаат минимално влијание. Се претпоставува дека ваквите резултати се должат на недоволното прилагодување на инклузивните училишта во однос на просторните услови. Недоволно се обрнува внимание на местоположбата на седење на ученикот во училницата, распоредот на училишниот инвентар и наставните материјали во училницата.
- Второ за кое би дискутирале е способноста на учениците за лична хигиена. Од резултатите видовме дека за функционалните способности поврзани со „лична хигиена“ на учениците со попреченост им е потребна минимална помош без разлика дали тие се машки, женски или, пак, се ученици од прво до петто или од шесто до деветто одделение. Разлика во резултатите има помеѓу учениците со типичен развој кои се целосно независни, за разлика од учениците со попреченост кои имаат потреба од минимална помош. Ваквите резултати се претпоставува дека се должат, пред сè, на подготвеноста на инклузивните училишта во поглед на инфраструктурните капацитети при што голема улога играат тоалетите за лица со попреченост (дали нив воопшто ги има во инклузивните училишта). Потоа, во овој

дел голема улога игра проодноста на ходниците во училиштето (дали училиштето има лифт итн.). Во мал дел од инклузивните училишта во Прилеп има тоалети за ученици со попреченост, а во ниту едно училиште нема лифт. Ова ги потврдува и резултатите кои ги добивме во делот „лична хигиена“ каде што учениците со попреченост имаат потреба од минимална помош, а истите овие ученици во најголем дел во домашни услови се независни во извршувањето на овие активности.

- Трето за кое би дискутирале се функционални способности во делот „ученички / интеракциски способности“. И во овој дел од истражувањето учениците со попреченост дадоа слични резултати односно просечна оценка која се движи од 1.50 до 2.49 без разлика дали тие се машки, женски, мали или големи ученици. На учениците со попреченост им е потребна минимална помош од друго лице во овој дел. Ова ни покажува дека учениците со попреченост имаат потреба од помош при стекнувањето пријатели, дружењето со соучениците, но за среќа таа помош е минимална.
- Функционалните способности во делот „академски / процесирачки способности“ зависат од полот, односно има разлика помеѓу машките и женските ученици со попреченост. Женските ученици имаат просечна оценка 2 што ни покажува дека во овие активности имаат потреба од минимална помош, а машките ученици имаат 2.6 или потреба од умерена помош. Повторно во овој дел неспоредливи се резултатите на учениците со попреченост и учениците со типичен развој. Учениците со типичен развој се независни во овој дел. Ваквите резултати ни ја покажуваат потребата од изготвување индивидуални образовни потреби по наставните предмети за учениците со попреченост каде што наставниот материјал и содржина е соодветно прилагоден на можностите и способностите на учениците со попреченост. Токму за оваа проблематика зборуваат Patricia L. Davies, Pepper Lee Soon, Michele Young & Amy Clausen-Yamak во нивното истражување „Валидност и веродостојност во оценувањето на ученици со посебни потреби во основно училиште“ каде што ја истакнуваат најчесто недоволно добро прилагодената

наставна програма во однос на учениците со попреченост во редовните училишта. Ова испитување го направиле на 36 ученици со попреченост.

- Кога ги споредуваме резултатите во сите сфери на функционирањето на учениците со попреченост и учениците со типичен развој согледуваме големи разлики. Учениците со типичен развој се независни во сè што прават во училиште, за разлика од учениците со попреченост коишто се зависни, најчесто од минимална помош. Ваквите резултати се усогласуваат со резултатите од истражувањето на R. Schenker, W Coster & S Parush „Учество и активност на учениците со церебрална парализа во рамките на училишната средина“. Во ова истражување се покажува дека учениците со типичен развој имаат најголеми постигања, додека учениците со церебрална парализа имаат најниски постигања. Овие резултати ја покажуваат потребата за рехабилитација и постојано искоренување на пречките во секојдневието на учениците со церебрална парализа.
- Уште едно истражување кое е спроведено од страна на E. Andrew Pitchford, Willie Leung и E. Kipling Webster „Доцнење на фундаменталните моторни вештини кај деца од предучилишна возраст со попреченост: Национално истражување за фитнес за млади од 2012 година“ соодветствува со нашите резултати во однос на разликата помеѓу учениците со попреченост и учениците со типичен развој. Овде се споредуваат деца со попреченост и деца со типичен развој во предучилиштен период. Резултатите се неспоредливи од двете групи, децата со попреченост имаат многу полоши резултати во однос на децата со типичен развој, што ни се потврдува и нам, во нашето истражување (E. Andrew Pitchford, 2021).

V. ЗАКЛУЧОК

Од реализираното истражување со ученици со попреченост и ученици со типичен развој во редовните училишта можеме да видиме дека:

Основната хипотеза која гласи „Учениците со попреченост ќе имаат послаби функционални способности и ќе бидат во поголем степен зависни при изведување на училишните активности“ може да се потврди што се гледа преку табелаите бр. 4, 5, 6, 7 и 8. Од овие табели гледаме дека сите ученици со попреченост имаат поголеми оценки од 1, што ни покажува дека сите имаат потреба најмалку од минимална помош при функционирање во редовните училишта.

Супхипотези:

- **Првата супхипотеза** која гласи „Се претпоставува дека способностите за ЛИЧНА ГРИЖА кај учениците со попреченост во инклузивните училишта ќе бидат послаби од учениците со типичен развој“ се потврдува што може да се види од табелата бр. 14 во којашто учениците со попреченост во делот „лична грижа“ имаат просечна оценка 1.83, додека учениците со типичен развој во делот „лична грижа“ имаат просечна оценка 1. Од ова се гледа дека при извршување активности за лична хигиена учениците имаат потреба од минимална помош, за разлика од учениците со типичен развој кои активностите за лична хигиена ги извршуваат сосема независно од другите ученици во редовните училишта.

- **Втората супхипотеза** која гласи „Се претпоставува дека способностите за ЛИЧНА ГРИЖА кај учениците со попреченост од шесто до деветто одделение ќе бидат подобри во однос на учениците со попреченост од прво до петто одделение“ не се потврдува. Ова се гледа од табелата бр. 11. резултатите од поголемите ученици со попреченост се речиси исти со резултатите од помалите ученици со попреченост. Во три активности учениците од шесто до деветто одделение имаат подобри резултати како што се: хранење со 1.3 (помали ученици - 1.4), ориентација со 1.9 (помали ученици - 1.9) и поставување - расчистување со 1.4 (помали ученици - 1.7), додека помалите ученици се подобри во тоалет со 1.4 (поголеми ученици - 1.7),

одржување на положбата со 1.5 (поголеми ученици - 2.2), рекреациско движење со 1.8 (поголеми ученици - 2.4) и манипулација со движењата 1.6 (поголеми ученици - 2). Во активностите поврзани со облекување и соблекување и двете групи ученици имаат исти просечни оценки. Разликата во оценките е многу мала, па затоа не може да се издвои која група од ученици е подобра во овој дел на функционирање.

- **Третата супхипотеза** „Се претпоставува дека способностите за ЛИЧНА ГРИЖА кај момчињата со попреченост ќе бидат послаби во однос на девојчињата со попреченост“ се потврдува. Ова се гледа од табелата бр. 10. Женските ученици во сите функционални активности кои се вклучени во делот „лична грижа“ како што се хранење, тоалет, облекување и соблекување, ориентација и движење во училиштето, поставување и расчистување, одржување и промена на положбата рекреациско движење и манипулација во движењата, покажуваат помали просечни оценки од машките ученици со попреченост, што ни покажува дека женските ученици се понезависни од машките ученици. Статистички значајна разлика има особено во функционалната активност „манипулација со движењата“ каде што $p = 0.031$ со што се покажува дека машките ученици со просечна оценка 1.9 имаат потреба од „минимална“ помош при овие активности, додека женските ученици со попреченост со оценка 1.4 се независни во овие активности.
- **Четвртата супхипотеза** „Се претпоставува дека ИНТЕРАКЦИСКИТЕ СПОСОБНОСТИ кај учениците со попреченост се добро развиени во инклузивните училишта исто како и на учениците со типичен развој“ не се потврдува. Ова се гледа од табелата бр. 14 каде што учениците со попреченост имаат просечна оценка 2.76, а учениците со типичен развој имаат просечна оценка 1.09. Од ова гледаме дека во делот „ученички / интеракциски способности“ учениците со типичен развој се целосно независни, додека учениците со попреченост имаат потреба од „умерена“ помош.

- **Петтата супхипотеза** „Се претпоставува дека ИНТЕРАКЦИСКИТЕ СПОСОБНОСТИ кај учениците со попреченост од прво до петто одделение ќе бидат помалку развиени од учениците со попреченост од шесто до деветто одделение“ се потврдува што се гледа од табелата бр. 11. Во сите активности поголемите ученици се подобри во однос на помалите ученици, па така во „генерални способности“ поголемите имаат средна оценка 1.9, а помалите 2.2. Во „општо работно однесување“ поголемите ученици имаат средна оценка 1.7, додека помалите ученици имаат 2, во „функционална комуникација“ кај поголемите средната оценка е 2.3, а кај помалите ученици е 2.5. Во „социјални конвенции“ поголемите ученици имаат средна оценка 2, додека помалите имаат 2.4 и во „воспоставување врски“ поголемите имаат средна оценка 2.1 а помалите ученици имаат 2.6.
- **Шестата супхипотеза** „Се претпоставува дека ИНТЕРАКЦИСКИТЕ СПОСОБНОСТИ кај момчињата и девојчињата со попреченост ќе бидат исти“ не се потврдува што се гледа од табелата бр. 10. Машките ученици имаат поголема потреба од дополнителна помош во делот „ученички / интеракциски способности“, што се гледа од просечните оценки на женските ученици со попреченост во сите функционални активности од овој дел, кои се пониски во однос на просечните оценки од машките ученици со попреченост, а знаеме дека, колку помали просечни оценки имаат учениците, толку тие се понезависни во наведените активности. Во делот „Општо работно однесување“, $p=0.017$, се доби резултат дека машките ученици со попреченост послабо се справуваат со активностите кои се од овој дел за разлика од женските ученици со попреченост. Ова се гледа од оценката која ја имаат добиено како 2.1 за машките ученици (ова е во граници за „минимална“ помош при изведба на активност), додека женските ученици имаат 1.4 што ни покажува дека се независни. Во делот „Функционална комуникација“, $p=0.02$, исто така, машките ученици со попреченост даваат послаби резултати со просечна оценка 2.6 во однос на женските ученици со попреченост со просечна оценка 1.7. Машките ученици имаат потреба од „умерена“ помош, додека женските ученици

имаат потреба од „минимална“ помош при изведба на функционалните активности од оваа област. Од ова се гледа дека машките ученици се позатворени во себе, тие не комуницираат за своите желби, нивниот интерес за одредени активности е послаб во однос на женските ученици со попреченост и затоа ним им е потребна поголема помош. Во делот „Следи социјални конвенции“, $p=0.001$, се покажа дека машките ученици со попреченост имаат значително послаба оценка во следење на социјални конвенции од девојчињата со попреченост. Кај машките се доби просечна оценка 2.5 што ни покажува дека овие ученици имаат потреба од „умерена“ помош, додека за женските ученици со попреченост се доби просечна оценка 2.6 што ни покажува дека имаат потреба од „минимална“ помош. Од ова гледаме дека девојчињата се покомуникативни од момчињата, бараат дозвола кога им е потребно, отпоздравуваат други лица, употребуваат добри манири, свесни се за туѓите чувства, но сепак и ним им е потребна помош. Во делот „Воспоставување врски“ $p=0.023$ машките со попреченост имаат просечна оценка 2.6 и се позависни од женските со попреченост кои имаат просечна оценка 1.9. Гледаме дека на машките им е потребна „умерена“ помош од друго лице при одржување и развивање на врски со врсниците, развивање и одржување на врски со возрасните, соработување во групни активности и покажување на себевреднување, за разлика од женските ученици со попреченост коишто во овие активности имаат потреба од „минимална“ помош.

- **Седмата супхиопотеза** „Се претпоставува дека АКАДЕМСКИТЕ / ПРОЦЕСИРАЧКИТЕ СПОСОБНОСТИ кај учениците со попреченост во инклузивните училишта не се добро развиени како кај учениците со типичен развој“ се потврдува. Овие резултати се гледаат од табелата бр. 14 каде што во делот „академски / процесирачки способности“ учениците со типичен развој, имаат просечна оценка 1.02 што ни покажува дека се во целост независни, додека просечната оценка на учениците со попреченост им е 2.42, што ни покажува дека неопходна им е минимална помош од друго лице при извршување на овие активности.

- **Осмата супхипотеза** „Се претпоставува дека АКАДЕМСКИТЕ / ПРОЦЕСИРАЧКИТЕ СПОСОБНОСТИ на учениците со попреченост од прво до петто одделение ќе бидат послаби во однос на учениците со попреченост од шесто до деветто одделение“ се потврдува. Тоа е прикажано на табелата бр. 11 во којашто се гледа дека учениците со попреченост од прво до петто одделение имаат просечна оценка 2.8 што ни кажува дека имаат потреба од дополнителна „умерена“ помош, додека учениците со попреченост од шесто до деветто одделение со просечна оценка 2 имаат потреба од „минимална“ помош во активностите поврзани со „академските / процесирачките способности“.

- **Деветтата супхипотеза** „Се претпоставува дека АКАДЕМСКИТЕ / ПРОЦЕСИРАЧКИТЕ СПОСОБНОСТИ на девојчињата со попреченост ќе бидат подобри во однос на момчињата со попреченост“ се потврдува. Од табелата бр. 10 се гледа дека за овој дел женските ученици имаат помала просечна оценка 2 во однос на машките ученици со попреченост со просечна оценка 2.6. Од ова се гледа дека женските ученици со попреченост се подобри од машките во „академските / процесирачките способности“.

- **Десеттата супхипотеза** „Се претпоставува дека нема да има разлика во способноста на учениците со попреченост од прво до петто и од шесто до деветто одделение за нивно вклучување во ИГРИТЕ“ делумно се потврдува, затоа што просечните оценки на учениците со попреченост од прво до петто и учениците со попреченост од шесто до деветто одделение се речиси исти - 2.4 и 2.2. Ова се гледа од табелата бр. 11. И на помалите и на поголемите ученици во делот „игра“ им е потребна „минимална“ помош.

- **Единаесеттата супхипотеза** „Се претпоставува дека учениците со попреченост се добри во ОПШТЕСТВЕНА ИНТЕГРАЦИЈА / РАБОТА / ТРАНЗИЦИСКИ ПЛАН, односно ќе можат сами да си купуваат храна и да одат на екскурзии со своите соученици“ не се потврдува што се гледа од табелата бр. 12. Учениците со

попреченост имаат просечна оценка 2.75 што ни покажува дека тие не се самостојни во општествената интеграција / работа / транзициски план. Напротив, ним им е потребна „умерена“ помош од друго лице.

- **Дванаесеттата супхипотеза** „Се претпоставува дека учениците со попреченост од шесто до деветто одделение ќе бидат подобри од учениците со попреченост од прво до петто одделение во делот ОПШТЕСТВЕНА ИНТЕГРАЦИЈА / РАБОТА / ТРАНЗИЦИСКИ ПЛАН“ е делумно потврдена во табелата бр. 11. Учениците со попреченост од прво до петто одделение имаат поголем просечна оценка од учениците со попреченост од шесто до деветто одделение - 2.9 и 2.6 (разликата во оцените е речиси незначајна). И на двете групи ученици им е потребна дополнителна помош од друго лице во овој дел на функционирање во редовните училишта.

- **Тринаесеттата супхипотеза** „Се претпоставува дека и момчињата и девојчињата со попреченост ќе имаат исти способности за ОПШТЕСТВЕНА ИНТЕГРАЦИЈА / РАБОТА / ТРАНЗИЦИСКИ ПЛАН“ се потврдува. Ова се гледа во табелата бр. 10, каде што нема голема разлика во просечните оценки. Машките ученици со попреченост имаат просечна оценка 2.9, а женските ученици со попреченост имаат просечна оценка 2,6, од што гледаме дека и двете групи ученици имаат потреба од „умерена“ помош при извршување на одредени функционални активности поврзани со општествените интеракции.

- **Четиринаесеттата супхипотеза** „Се претпоставува дека учениците со попреченост од прво до петто одделение ќе бидат послаби од учениците со попреченост од шесто до деветто одделение во делот ГРАФИЧКА КОМУНИКАЦИЈА, а пак тие ќе бидат многу послаби во истиот дел од учениците со типичен развој“ се потврдува што се гледа од табелите бр. 10 и бр. 11. Во сите активности како што се пишување, пред пишување, способност со ножици и тастатура, најслаби резултати покажуваат учениците со попреченост од прво до петто одделение, потоа подобри резултати

даваат учениците со попреченост од шесто до деветто одделение, а најдобри резултати имаат учениците со типичен развој. За активностите поврзани со пишување помалите ученици со попреченост имаат просечна оценка 2.3, поголемите 2.2, за пред пишување помалите имаат просечна оценка 2.4, а поголемите 2, за активностите со ножици помалите ученици со попреченост имаат просечна оценка 2.6, а поголемите имаат 2.3и за вештини со тастатура помалите ученици со попреченост имаат просечна оценка 2.5, додека поголемите ученици со попреченост имаат просечна оценка 1.7. Овие резултати на учениците со попреченост не се споредливи со резултатите од учениците со типичен развој кои покажуваат дека се целосно независни во овие активности.

- **Петнаесеттата супхипотеза** „Се претпоставува дека момчињата со попреченост ќе бидат послаби од девојчињата со попреченост во ГРАФИЧКАТА КОМУНИКАЦИЈА.п“ се потврдува што се гледа од табелата бр. 10. Во сите активности машките ученици даваат послаби резултати од женските, па така во „пишување“ женските имаат просечна оценка 1,7 а машките 2.5, во „пред пишување“ женските имаат просечна оценка 1,9 машките имаат 2,4, во „способност со ножици“ женските имаат просечна оценка 2, а машките имаат 2.7 и во делот за „вештини со тастатура“ женските со попреченост имаат просечна оценка 2, а машките имаат просечна оценка 2.3.
- **Шеснаесеттата супхипотеза** „Се претпоставува дека способностите ПРЕД ПИШУВАЊЕ на учениците со попреченост се многу послаби во однос на учениците со типичен развој“ се потврдува што се гледа и од од табелата бр. 12. Учениците со попреченост имаат просечна оценка 2.46 и се зависни од „минимална“ помош во делот „пред пишување“, за разлика од учениците со типичен развој кои се во целост независни во овој дел со просечна оценка 1.

Преку анализата и дискусијата успеавме да ги донесеме следниве заклучоци:

- При изведување одредена функционална активност од страна на учениците со попреченост во инклузивните училишта **минимално** влијаат срединските фактори. Тоа се покажува од просечната оценка 1.85 која е во границите на „минимално“ влијание.
- Учениците со попреченост имаат потреба од **минимална** помош во извршување на функционалните активности поврзани со личната грижа во инклузивните училишта. Ова се потврдува со просечната оценка 1.8 која е во границите на „минимална“ поддршка.
- Учениците со попреченост имаат потреба од **минимална** помош во извршување на функционалните активности поврзани со ученичките / интеракциските способности во инклузивните училишта. Ова се потврдува со просечната оценка 1.84 која е во границите на „минимална“ поддршка.
- Учениците со попреченост имаат потреба од **минимална** помош во извршување на функционалните активности поврзани со академските / процесирачките способности во инклузивните училишта. Ова се потврдува со просечната оценка 2.42 која е во границите на „минимална“ поддршка.
- Учениците со попреченост имаат потреба од **минимална** помош во извршување на функционалните активности поврзани со игра во инклузивните училишта. Ова се потврдува со просечната оценка 2.31 која е во границите на „минимална“ поддршка.
- Учениците со попреченост имаат потреба од **умерена** помош во извршување на функционалните активности поврзани со општествена интеграција /

работа и транзициски план во инклузивните училишта. Ова се потврдува со просечната оценка 2.76 која е во границите на „умерена“ поддршка.

- Учениците со попреченост имаат потреба од **минимална** помош во извршување на функционалните активности поврзани со графичка комуникација во инклузивните училишта. Ова се потврдува со просечната оценка 2 која е во границите на „минимална“ поддршка.
- Учениците со попреченост имаат потреба од **минимална** помош во извршување на функционалните активности поврзани со пред пишување облици / букви / бројки во инклузивните училишта. Ова се потврдува со просечната оценка 2.2 која е во границите на „минимална“ поддршка.
- Учениците со попреченост имаат потреба од **умерена** помош во извршување на функционалните активности поврзани со употреба на ножици во инклузивните училишта. Ова се потврдува со просечната оценка 2.64 која е во границите на „умерена“ поддршка.
- Срединските фактори помалку влијаат врз женските ученици со попреченост при извршување на некоја функционална активност, во однос на машките ученици со попреченост. Женските имаат средна оценка 1.42 (немаат влијание од срединскиот фактор), а машките имаат средна оценка 2 (минимално влијание од срединскиот фактор).
- Функционалните способности од делот лична грижа се исто развиени и кај момчињата и кај девојчињата со попреченост во инклузивните училишта, што се гледа од речиси исто добиените резултати и кај двете групи (потреба од „минимална“ помош при нивно извршување).

- Во делот „академски / процесирачки способности“ подобри се женските ученици на кои им е потребна „минимална“ помош, за разлика од машките ученици со попреченост на кои им е потребна „умерена“ помош. Ова се потврди со просечната оценка која за момчињата изнесуваше 2.6, а за девојчињата 2.
- Полот влијае врз способноста за игра. Машките имаат просечна оценка 2.5 што ни покажува дека имаат потреба од „умерена“ помош, додека женските со 1,9 имаат потреба од „минимална“ помош.
- Без разлика на полот на учениците со попреченост потребна им е „минимална“ помош во делот на активностите поврзани со пишување каде што момчињата имаат просечна оценка 2,4 а женските со попреченост 1.8.
- Полот не влијае врз способноста за пред пишување. Машките со просечна оценка 2.4 и женските со просечна оценка 1.9 имаат потреба од „минимална“ помош во изведување на овие активности.
- Полот влијае врз способноста за користење ножици. Машките со просечна оценка 2.7 имаат потреба од „умерена“ помош, додека женските со просечна оценка 1.9 имаат потреба од „минимална“ помош.
- Без разлика на полот, на учениците со попреченост потребна им е **минимална** помош во делот користење на тастатура. Ова се потврди со просечните оценки на момчињата 2.3 и девојчињата 2. И двете оценки се во границите на „минимална“ помош.

- Заклучуваме дека способноста на учениците со типичен развој е **неспоредлива** со способноста на учениците со попреченост во сите сфери на функционирање во редовните училишта. Просечната оценка на учениците со типичен развој е 1.01 (**целосно независни**), а просечната оценка на учениците со попреченост е 2.09 (имаат потреба од **минимална помош**).
- Без разлика на возраста, на учениците со попреченост потребна им е **минимална** помош во сите сфери на функционирање во редовните училишта. Просечната оценка на учениците од прво до петто одделение е 2.17, а просечната оценка на учениците со попреченост од шесто до деветто одделение е 2. Оценките и на двете групи ученици припаѓаат во границите на „минимална“ помош.

VI. ПРЕДЛОЗИ

- Сметаме дека следните препораки ќе овозможат унапредување на функционалната способност на учениците со попреченост и нивно активно вклучување во наставата во инклузивните училишта.
- Потребно е максимално прилагодување на физичките капацитети на училиштата врз основа на потребите на учениците со попреченост. Потребно е да се запазат одредени стандарди во однос на училишната зграда која треба да ги има едно инклузивно училиште, почнувајќи од пристапни тротоари, пристапни рампи, посебни тоалети, просторни училници, пристап до сите училници, достапност до сите кабинети и катови во училиштето со помош на инвалитска количка. Едно инклузивно училиште треба на сите ученици да им овозможи максимално да функционираат, а притоа да не им делуваат негативно одредени физички фактори.
- Во однос на ученичките / интеракциските активности потребен е добро обучен наставнички и стручен кадар во училиштето којшто ќе придонесува за позитивната клима во училиштето. Стручниот кадар, пред сè, треба да ги подготви учениците со типичен развој за прифаќање на учениците со попреченост, но да го подготви и ученикот кој влегува во инклузивното училиште, сè со цел учениците со попреченост максимално да се социјализираат, да создадат пријателства со нивните соученици, едноставно да се почувствуваат како дел од училишната заедница.
- Во однос на академските / процесирачките способности потребна е, пред сè, подобра подготвеност на наставничкиот кадар во училиштето за работа со деца со попреченост, обезбедување образовни асистенти на оние ученици со попреченост на кои им е неопходно и изготвување на квалитетен ИОП за наставните предмети по кои има потреба ученикот со попреченост.

- Од истражувањето видовме колку големи разлики може да има помеѓу учениците со попреченост и учениците со типичен развој. Одовде ја гледаме тешката задача на инклузијата. Реално, инклузијата како процес не е воопшто лесна да се спроведе во практиката. Ова е еден огромен процес на кој треба макотрпно да се работи за негово усовршување бидејќи во спротивно би имало големи негативни последици врз учениците со попреченост, но и врз учениците со типичен развој.

- Индивидуалниот образовен план за секое дете со попреченост треба да содржи индивидуални потреби од ученикот со попреченост, неговите потенцијали и способности, како и наставните содржини и цели коишто треба да ги совлада ученикот во текот на учебната година. Индивидуалниот образовен план треба да биде ревидиран преку повторна проценка на развојните способности на ученикот со попреченост и, доколку има потреба од негово изменување или надградување, тоа да се направи.

- Потребано е да се организира редовна дополнителна настава за учениците со попреченост по наставните предмети по кои има потреба ученикот.

- Доколку ученикот со попреченост во инклузивните училишта има потреба од индивидуална работа, тоа може да се одвива почесто со еден од стручните соработници во училиштето, најчесто специјалниот едукатор и рехабилитатор.

- Неопходно за успешна инклузија е вклучувањето на локалната заедница со цел да се обезбеди широка и флексибилна поддршка во усвојување нови практики и нивна примена, како и обезбедување иницијативни процеси за одредување на проблемите поврзани со учениците со попреченост.

VII ЛИТЕРАТУРА

References

- Tomas, G. & Loxley, . A., 2007. *Deconstructing special education and constructing inclusion*. s.l.:s.n.
- Alzyoudi, M., Peprah Opoku, M. & Ashraf , M., 2021. *Inclusive Higher Education in United Arab Emirates: Will Perceived Knowledge of Inclusion Impact Positively on University Students' Attitudes Towards Learning With Peers With Disabilities?*. [Art].
- Andrews, J. J. W. S. D. H. a. J. H. L., 2001. In: San Diego: Academic Press.: s.n.
- Anon., 2001. *Social awareness skills for children*. s.l.:s.n.
- Anon., 2019. *Understanding special education*. [Online]
Available at: www.understandingspecialeducation.com
- Aron, L. & Loprest, P., 2012. Disability and the Education System. In: s.l.:s.n., p. 97.
- Boyle, C. T. K., 2012. *What Works In Inclusion?*. s.l.:s.n.
- Breslauer, N., Hunilin, T. & Zegnal Koretic, M., 2014. In: *Osnove Kineziologije*. s.l.:s.n., p. 17.
- Carol D. Goodheart, M. H. L., 1997. *Treating People with Chronic Disease: A Psychological Guide*. s.l.:s.n.
- CRS, V. E. t., 2007. *Inclusiv education for children with disabilties*. s.l.:s.n.
- Dash, N., 2006. *Inclusive education for children with special needs*. s.l.:s.n.
- Dawson, P. a. G. R., 2003. *Executive Skills in Children and Adolescents:A Practical Guide to Assessment and Intervention*. New York: Guilford Publications.. In: s.l.:s.n.
- Dhawan, M., 2005. *Education for children with special needs*. s.l.:s.n.
- Dodd, B., 2013. *Differential Diagnosis and Treatment of Children with Speech Disorder*. s.l.:s.n.
- "DUGA", D. u. g. a., 2006. Vodic kroz inkluziju u obrazovanju. In: s.l.:s.n., p. 30.
- E. Andrew Pitchford, W. L. E. K. W., 2021. *Fundamental Motor Skill Delays in Preschool Children With Disabilities: 2012 National Youth Fitness Survey*, s.l.: s.n.
- Eccles, J. S., 1999. The Development of Children Ages 6 to 14. *JSTOR*, pp. 30-44.
- Education, N. B. D. o., 1994.
- Eredics, N., 2018. *Inclusion in Action: Practical Strategies to Modify Your Curriculum*. s.l.:s.n.
- Erison, 2002. *Erixon on developement in adulthood:New insights from the unpublished papers*. s.l.:s.n.

- Fay Valentine, L. L., 2008. *Nursing Care of Children and Young People with Chronic Illness*. s.l.:s.n.
- Foster-Cohen, S. a. M.-V. B., 2017. Evidence for the effectiveness of visual supports in helping children with disabilities access the mainstream primary school curriculum. In: s.l.:s.n.
- Frankel, F. a. W. C., 2011. Parent-assisted group treatment for friendship problems of children with autism spectrum disorders. In: s.l.:s.n.
- Gioia GA, I. P. G. S. e. a., 2000. *Behavior Rating Inventory of Executive Function*. Odessa,FL:Psychological Assessment Resources.. s.l.:s.n.
- Inge M. Abbring, S. H. C. J. W. M. S. J. P., 1995. *New Perspectives in Special Education: A Six-country Study of Integration*. s.l.:s.n.
- James C. Harris, M., 2010. *Intellectual Disability: A Guide for Families and Professionals*. s.l.:s.n.
- Jean Piaget, B. I., 2008. *The Psychology Of The Child*. s.l.:s.n.
- Jerry, W., 2019. *Functional Skills: Skills to Help Special Education Students Gain Independence*. [Online]
Available at: www.thoughtco.com
- Kauffman, J. M. A. D. a. M. J. W., 2017. Special education at the crossroad: an identity crisis and the need for a scientific reconstruction. In: s.l.:s.n., p. 139–155.
- Kilgus, S. P. B. N. A. C. T. J. a. T. C. N., 2017. Predicting academics via behavior within an elementary sample:an evaluation of the social, academic, and emotional behavior risk screener (SAEBRS). In: s.l.:s.n., pp. 54, 246–260.
- Kirsi Tirri, A. T., 2020 . *Pedagogy in Basic and Higher Education: Current Developments and Challenges*. s.l.:s.n.
- Klein, B. & Kraus de Camargo, O., 2018. *A proposed finctional tool for developmental disorders affecting learning and behavior*. [Online].
- Kurtz, L. A., 2008. *Understanding Motor Skills in Children with Dyspraxia, ADHD, Autism, and Other Learning Disabilities: A Guide to Improving Coordination*. s.l.:s.n.
- Lani Florian, K. B.-H. M. R., 2016. *Achivement and inclusion in schools*. s.l.:s.n.
- Linton, S., 1861. Claiming disability-knowledge and identity. In: New York: s.n., pp. 1-18.
- Mary L. Gavin, M., 2020. *Talking to Your Child About Puberty*. [Online]
Available at: <https://kidshealth.org/>
- Michael, F., 2010. *Debating special education*. s.l.:s.n.
- Montangero, J., 2003. *The Development Of Diachronic Thinking In 7-12 Year Old Children*. s.l.:s.n.

- Montroy, J. J. B. R. P. S. L. E. M. M. M. a. M. F. J., 2016. The development of self-regulation across early childhood. In: s.l.:s.n., pp. Dev. Psychol. 52, 1744–1762.
- Patricia L. Davies, P. L. S. M. Y. & A. C.-Y., 2015. *Валидност и веродостојност во оценувањето на ученици со посебни потреби во основно училиште*. s.l.:s.n.
- Piaget, J., 2014. *Encyclopedia of Educational Theory and Philosophy*. s.l.:s.n.
- Reid, M. J. W.-S. C. a. H. M., (2007. Enhancing a classroom social competence and problem-solving curriculum by offering parent training to families of moderate- to high-risk elementary school children. In: s.l.:s.n.
- Rosenberg, L., (2015. The associations between executive functions' capacities, performance process skills, and dimensions of participation in activities of daily life among children of elementary school age. In: s.l.:s.n.
- Sacic, L. & Milosavljevic, M., 1972. Nastava matematike u skolama za gluvog decu. In: s.l.:s.n., pp. 5-10.
- Shanker, S., 2012. *Calm, Alert and Learning: Classroom Strategies for Self-Regulation*. In: Toronto: Pearson Education: s.n.
- Shanker, S., 2012. *Calm, Alert and Learning: Classroom Strategies for Self-Regulation*. In: Toronto: Pearson Education: s.n.
- Sharon Sacks, K. E. W., 2006. *Teaching Social Skills to Students with Visual Impairments: From Theory to Practice*. s.l.:s.n.
- Taggart, L. C. W., 2014. *Health Promotion For People With Intellectual And Developmental Disabilities*. s.l.:s.n.
- Titus, A. & Potter, J., 2004. *Education for change-Transforming the way we teach our children*. s.l.:s.n.
- UNICEF, 2017. *УНИЦЕФ*. [Online]
Available at: unicef.org
- Whiteley, C., 2020. *DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY*. s.l.:s.n.
- Woodward, L. J. L. Z. M. A. R. a. H. D. M., 2017. Preschool self regulation predicts later mental health and educational achievement in very preterm and typically developing children. In: s.l.:s.n.
- Xin, L. et al., 2019. *Research on the Development and Education od 0-3-year-old Children in China*. s.l.:s.n.
- Zeman, J. C. M. P.-P. C. a. S. S., 2006. Emotion regulation in children and adolescents. In: s.l.:s.n., p. 155–168.
- Ајдински, Г. & Ајдински, Љ., 2019. *Терминологија што се употребува за лицата со хендикеп*. s.l.:s.n.

- Ајдински, Љ. & Ајдински, Г., 2019. *Терминологија што се употребува за лицата со хендикеп*. s.l.:s.n.
- Ајдински, Љ., Киткањ, З. & Ајдински, Г., 2007. Основи на дефектологија. In: *Основи на дефектологија*. s.l.:s.n., p. 61.
- Бојанин, С., Милачиќ, И. & Селаковиќ, М., 1997. In: *Аутизам*. s.l.:s.n., pp. 56-58.
- Бошковска, Р. et al., 2018. Водич за работа на училишниот инклузивен тим. In: s.l.:s.n., pp. 10-12.
- Генерално собрание на Обединетите Нации, 2016. *Конвенција за правата на лицата со посебни потреби*. [Online]
Available at: <https://www.healthrights.mk/>
- Генерално собрание на Обединетите Нации, 1990. *Конвенција за правата на децата*. [Online]
Available at: <http://www.childrensembassy.org.mk/>
- Грајмс, П., 2014. Настава и учење во инклузивни училишта. *Наставници, инклузивна настава и педагогија во чиј центар се децата*, p. 12.
- Димитрова-Радојичиќ, Д., 2011. Визуелна ефикасност кај деца со оштетен вид. In: Скопје: s.n., pp. 26-29.
- Јачова, З., Самарџиоска-Панова, Љ., Лешковски, И. & Ивановска, М., 2002. Инклузија на деца со посебни потреби во редовните училишта во Република Македонија. In: s.l.:s.n., pp. 1-13.
- Јачова, З. & Стојковска Алексова, Р., 2014. Улогата на асистивната технологија во процесот на индивидуализација на наставата во инклузивните училишта. In: s.l.:s.n., pp. 9-11.
- Јордановска, Ж. & З. Цаневска, О., 2008. *Посебни образовни потреби - Работа со ученици со посебни потреби*. Скопје: s.n.
- Кескинова, А., 2014. Специфични проблеми во учењето кај учениците со интелектуална попреченост. In: s.l.:s.n., pp. 10-12..
- Кускинова, Н. & Мирчевски, В., 2017. Вработување и раководење на лицата со попреченост. In: Скопје: s.n., pp. 9-11.
- Петров, Р., 2007. Лица со инвалидност. In: s.l.:s.n., pp. 98-99.
- Половска, К., 2011. *Физички развој на деца од 5 до 12-годишна возраст*, s.l.: s.n.
- Рашиќ-Цаневска, О., 2016. *Окупациона терапија*. Скопје: s.n.
- Рашиќ-Цаневска, О. & Чичевска-Јованова, Н., 2021. *Методика на работа со ученици со моторни нарушувања*. Скопје: Филозофски Факултет: s.n.
- Рингераја, Р., 2021. *Ringeraja.mk*. [Online]
Available at: <https://www.ringeraja.mk/>

Службен весник на Република Македонија, б., 2016. *Правилник за видот и степенот на попреченост кај лицата во менталниот или телесниот развој.* [Online]
Available at: <http://www.zarovim.mk/>

Стерјадовска-Стојчевска, Б., 2019. Лица со комбинирана попреченост. In: *Правна помош на деца и лица со попреченост - Водич за комуникација при давање правна помош на деца и на лица со попреченост и на нивните семејства.* s.l.:s.n., pp. 32-34.

Трајковски, В., 2011. *Аутизам и первазивни развојни нарушувања.* Скопје: Филозофски факултет, Институт за дефектологија.

Филипова, С., 2013. Вовед во логопедија. In: s.l.:s.n., p. 208.

VIII ПРИЛОЗИ

Училишна евалуација за окупациона терапија

(Рашиќ-Цаневска, 2016)

(Gioia GA, 2000)

1. ОКУПАЦИОНЕН ПРОФИЛ

Ученик	
Возраст	
Пол	
Датум на пополнување на прашалникот	
Училиште	
Состојба / дијагноза	
Дополнителни информации за ученикот	

2. ОПИС НА ОКОЛИНАТА

(Степен на влијание на средината врз партиципацијата и изведбата на ученикот: **Н** = нема влијание, **Мин** = минимално влијание, **З** = значително влијание)

Средински фактор	Н	Мин	З	Опис на факторот и како влијае врз партиципацијата и изведбата на активностите
Физички изглед				
Организација на материјали / опрема				
Достапност				
Врева				
Визуелна стимулација				
Осветлување				
Број на присутни други лица				
Температура				
Друго:				

Коментари:

Опсервации на однесувањето за време на тестирањето:

3. АНАЛИЗА НА ИЗВЕДБАТА

Н = независен; **Мин.** = Минимална помош (околу 25 %) им е потребна;

Ум. = Умерена помош (околу 50 %) им е потребна; **Мах.** = Максимална помош (околу 75 %) им е потребна; **З** = Зависен

ЛИЧНА ГРИЖА

Хранење	Н	Мин.	Ум.	Мах.	З
Јаде / пие користејќи соодветен прибор					
Користи салфетки за бришење на рацете и лицето					
Пие вода од чешма					
Ги отвора садовите со храна (ракување)					
Отвора пластични прибори					
Чека ред во редица за ручек					
Ракува / носи послужавник					
Тоалет					
Посочува кога има потреба од тоалет					
Сам се соблекува и соблекува при одење во тоалет					
Тоалетна хигиена (бришење, женски хигиенски проблеми)					
Ги отвора и затвора чешмите (пушта и сопира вода)					
Вади тоалетна хартија / бришач од држачите / диспанзерите					
Ги мие и брише / суши рацете					
Облекување / соблекување					
Облекува / соблекува јакна, палто, џемпер					
Обува / собува чевли, чорапи					
Откопчува / закопчува копчиња на џемпер					
Откопчува / закопчува копчиња со помали димензии (кошула)					

Откопчува и закопчува патент (прикачен)					
Прикачува патент (ги вовлекува едно во друго)					
Залепува лепенки					
Знае да ракува со токи на каиш или чевли (протнува низ токата)					
Врзува / одврзува врвки и чевли					
Ориентација и движење низ училиштето					
Ги наоѓа потребните работи во училницата					
Се движи околу препреките и низ тесен и низ збиен простор					
Се движи во линија					
Ги лоцира областите / просториите во училиштето					
Организација и ракување со материјали					
Успешно ракува со тетратките или со хартии					
Ги одржува клупата, ранецот и шкафчето добро организирани					
Ги памти / знае или ги запишува домашните работи					
Ги памти или ги запишува датумите на тестирање					
Носи ранец					
Го пакува и распакува ранецот					
Завршува домашна работа					
Ја враќа домашната работа на соодветниот наставник					
За секој час има соодветна книга и тетратка					
Знае да одреди која работа е приоритетна					
Се справува со времето и распоредот					
Го отвара шкафчето (со клуч)					
Знае да применува асистивни помагала					
Ја чува и одржува опремата на функционално ниво					
Друго					
Поставување – расчистување					

Го вади, го собира и го враќа на место материјалот во училиницата и трпезаријата					
Ги отвора кутиите за храна					
Поставува опрема / материјали					
Го фрла отпадокот					
Ја пребришува, чисти клупата / масата					
Одржување и промена на положбата					
Преминува од една во друга положба (столче, количка, стоење, под, тоалет)					
Стабилен е при седење на под или на тоалетна шолја					
Останува функционален при исправено седење и следење на инструкции					
Влегува и излегува од сите возила поврзани со училиштето					
Рекреациско движење					
Игра на игралиште, вклучувајќи ги и лулашките					
Игра игри со фрлање и додавање на топка					
Игра игри со шутирање на топка					
Ирга игри со трчање / брканица					
Манипулација со движењата					
Пренесува материјали од една во друга просторија					
Носи кршливи садови полни со ситни работи					
Подигнува и спушта ситни и кршливи предмети					
Вади / зема предмети од масата, простор за багаж, плакари, кабинети, под					
Отвора и затвора секаков вид врати					
Коментари:					

УЛОГА НА УЧЕНИК / ИНТЕРАКЦИСКИ СПОСОБНОСТИ

Генерални способности во училницата	Н	Мин.	Ум.	Макс.	З
Остри моливи					
Покажува искуство на ракување со опремата / материјалите					
Ракува со шишињата со лепило					
Отвора кутии во училницата					
Отвора и затвора фломастери					
Бои во рамките на линиите, во склад со врсниците од одделението					
Ракува со спојувалки (спајалици)					
Врти страница по страница					
Превиткува хартија со различни димензии (за математика, ликовно и сл.)					
Ракува со перформатор за хартија					
Ракува со диспанзер за хартија					
Го употребува материјалот / приборот за математика					
Употребува компас, линијар и сл.					
Употребува матрици и шаблони					
Ракува со ножици					
Употребува компјутерска опрема					
Општо работно однесување	Н	Мин.	Ум.	Макс.	З
Останува седнат кога е потребно					
Стои / оди во линија / колона кога е потребно					
Ги забележува мерките на претпазливост					
Го собира и организира материјалот потребен за работа					
Го модифицира однесувањето во склад со одговорот од средината					

Работи напорно на неприоритетни задачи					
Ја расчистува површината кога задачата е завршена					
Следи рутини					
Се справува со транзиции					
Почитува време, простор и материјали на други					
Функционална комуникација	Н	Мин.	Ум.	Макс.	З
Прави избор					
Комуницира за своите желби и потреби					
Споделува лични информации					
Го одржува интересот					
Го опишува својот емоционален и физички статус					
Бара разјаснување доколку е потребно					
Одговара / ја прекинува активноста кога ќе го повикаат по име					
Опишува предмети, локации, насоки / упатства					
Знае со кој автобус се доаѓа на училиште					
Пренесува кратки вербални пораки					
Следи социјални конвенции	Н	Мин.	Ум.	Макс.	З
Бара дозвола кога е потребно					
Отпоздравува					
Употребува добри манири					
Соодветен физички одговор при комуникација (гледање во очи)					
Зборува на соодветна тема					
Покажува свесност за туѓи чувства					
Слуша кога зборуваат други, не прекинува					
Нуди помош кога е потребно					
Го контролира волуменот и тонот на гласот					
Соодветно ја завршува конверзацијата					
Преговара за компромиси					

Воспоставување врски	Н	Мин.	Ум.	Макс.	З
Развива и одржува врски со врсниците					
Развива и одржува врски со возрасните					
Соработува во групни активности					
Покажува функционално себевреднување					
Коментари:					

АКАДЕМСКИ/ПРОЦЕСИРАЧКИ СПОСОБНОСТИ

Ментално процесирање	Н	Мин.	Ум.	Макс.	З
Ги следи покажаните инструкции					
Следи вербални инструкции					
Следи илустрирани инструкции					
Следи пишани инструкции					
Започнува активност по дадени инструкции					
Доброволно се јавува за одговор на прашањата при групни активности					
Копира модели					
Внимава во задачите или инструкциите					
Доволно време посветува внимание на крупните дискусии во одделението					
Функционално решава проблемски активности					

Ги завршува задачите					
Памти факти					
Покажува интерес за презентирање на задачите или содржините					
Покажува мотивација за исполнување на очекувањата					

ИГРА

	Н	Мин.	Ум.	Макс.	З
Внимава на редот					
Се вклучува на групни игри					
Дели материјали					
Демонстрира имагинација во игрите					
Учествува во игри со правила					
Целисходно ги користи играчките					
Коментари:					

ОПШТЕСТВЕНА ИНТЕГРАЦИЈА / РАБОТА / ТРАНЗИЦИСКИ ПЛАН

	Н	Мин.	Ум.	Макс.	З
Става и вади пари од паричникот					
Става монети во апарати (за храна, за пијалаци и сл.)					
Плаќа во продавница, за превоз и сл.					
Останува во одделението за време на екскурзии					
Коментари:					

ГРАФИЧКА КОМУНИКАЦИЈА

Пишување	Н	Мин.	Ум.	Макс.	З
Одржува функционална седечка положба					
Ја придржува хартијата со недоминантна рака					
Пишува со блага екстензија на рачниот зглоб					
Употребува изолирани движења на прстите за цртање / пишување					
Фат: (десен / лев, цврст / лабав, трипрстен / страничен фат / силен / друго)					
Простор помеѓу зборови (мал, соодветен, голем)					
Континуирано се служи со една рака при пишување (заокружи лева / десна)					
Правилно ја поставува хартијата за пишување					
Притисок со моливот (нормален / бла / силен,					

континуиран / испрекинат)					
Комплетно ја брише грешката					
Правилно препишува од табла					
Правилно препишува од материјалот на клупата					
Правилно ја чита информацијата од клупата					
Правилно ја чита информацијата од таблата					
Внимателно е насочено кон пишувањето					
Употребува насоки лево - десно и горе- долу за пополнување на листот					
Имитира линии и модели за почетно пишување (без моделирање)					
Формира линии и модели за почетно пишување (без моделирање)					
Читливост					
Обликување на буквите (правилно / неправилно)					
Сразмерна големина					
Растојание					
Брзина					

ПРЕД ПИШУВАЊЕ ОБЛИЦИ / БУКВИ / БРОЈКИ:

Правилно ги изведува по сеќавање					
Копира од модел без покажување					
Имитира демонстрација					
Неправилно ги обликува дури и по покажување					
Имитира со вербални насоки					
Имитира со физички насоки					
Неефикасни / несоодветни моторни шеми					
Способности со ножици	Н	Мин.	Ум.	Макс.	З
Функционална положба на рамото и зглобот (лактот до телото, неутрален зглоб)					

Фат: лесен / лев, „палецот - горе“ положба (палецот во малиот отвор)					
Една иста рака употребува за секое сечење (заокружи: десна / лева)					
Недоминантна рака ја користи за вртење и држење на материјалот кој се сече					
Сече по права лидија					
Сече по брановидна линија					
Сече квадрт по линија					
Сече круг по линија					
Сече сложени форми					
Користи непрекинати потези при сечењето					
Вештини со тастатура	Н	Мин.	Ум.	Макс.	З
Соодветно го користи маусот и клика на иконите					
Изведува активности со кликање и повлекување со маусот					
Ги издвојува прстите за да притисне на копчињата					
Двете раце ги користи за работа на тастатура					
Коментари:					