



Универзитет „Св. Кирил и Методиј“ – Скопје
Филозофски факултет
Институт за специјална едукација и рехабилитација

Ставовите на учениците во средно училиште во однос на учениците со попреченост

= магистерски труд =

Кандидат

Димеска Катерина

Ментор

Проф. д-р Горан Ајдински

Скопје, 2019

Содржина:

РЕЗИМЕ.....	3
SUMMARY.....	5
ВОВЕД.....	7

I. Теоретски основи на проблемот на истражување.....	10
1. Лица со пречки во развојот.....	10
1.1. Термини и поими за лица со пречки во развојот.....	10
1.2. Права на лицата со пречки во развојот.....	15
1.3. Класификација на лицата со пречки во развојот.....	17
1.3.1. Лица со оштетен вид.....	17
1.3.2. Лица со оштетен слух.....	22
1.3.3. Лица со телесна инвалидност.....	25
1.3.4. Лица со интелектуална попреченост.....	28
1.3.5. Лица со аутистичен спектар на нарушување.....	33
1.3.6. Лица со пречки во гласот, говорот и јазикот.....	37
1.3.7. Хронично болни.....	38
1.3.8. Лица со комбинирани пречки.....	38
2. Инклузија и инклузивно образование.....	39
2.1. Дефиниција за инклузија.....	41
2.2. Инклузијата во Република Македонија.....	42
2.3. Инклузијата во редовните училишта.....	44
2.4. Индивидуален образовен план.....	46

3. Ставови.....	48
4. Нацрт - стандарди за инклузивно образование.....	50
II. Методологија на истражувањето.....	61
1. Предмет на истражувањето.....	61
2. Цел и карактер на истражувањето.....	61
3. Задачи на истражувањето.....	62
4. Хипотези на истражувањето.....	63
5. Варијабли на истражувањето.....	64
6. Популација и примерок.....	64
7. Методи техники и инструменти на истражувањето.....	65
8. Статистичка обработка на податоци.....	66
9. Организација на истражувањето	67
III. Анализа и интерпретација на резултатите од истражувањето.....	68
IV. Дискусија и компарација со релевантни истражувања.....	113
V. Заклучоци и препораки.....	120
1. Заклучоци.....	120
2. Препораки.....	123
Литература.....	125
Прилози	

РЕЗИМЕ

Прифатеноста на децата со посебни образовни потреби е од голема важност и значајна за развојот на овие деца и личноста воопшто. Градењето на позитивна клима, поддршката, соработката со овие ученици во училиницата е многу важна во изградувањето на зрела личност.

Инклузијата во најголема мера зависи од квалитетот на образование, медицинските и правните услуги, ставовите на врсниците и ставовите на наставниците, прифатеноста и чувството на припадност во групата.

Целта на истражувањето е да се утврдат ставовите на учениците од средните училишта за прифаќање на учениците со посебни образовни потреби.

Во истражувањето се опфатени 927 ученици од различна националност, македонци и албанци, од едно редовно средно училиште во Скопје.

Во истражувањето користен е дескриптивен метод, кој даде опис на појавата, каузална метода, со што се испита причинско-последичната поврзаност на ставовите на учениците во средно училиште во однос на учениците со посебни образовни потреби по пол, националност и возраст. Метод на компарација со што се направи меѓусебно споредување на ставовите на учениците.

Со користење на техниката на анкетирање, ги собравме потребните податоци од испитаниците преку нивните одговори. За реализација на техниката на анкетирање како инструмент е користен анкетен лист, кој содржи 19 формулирани прашања од отворен тип и прашања со алтернација на кој испитаниците одговараа писмено.

Резултатите од ова истражување упатуваат на тоа дека постојат разлики во ставовите на учениците од редовните училишта за прифаќање на учениците со посебни образовни потреби во истите, односно, поголем број на ученици имаат позитивен став за прифаќање на учениците со посебни образовни потреби како би седеле во иста клупа, би другарувале со нив, би

излегле во ноќен клуб или бар. Исто така голем број од учениците покажале позитивен став кон учениците со посебни образовни потреби за вклучување во редовните средни училишта како би ги изучувале истите предмети како нив и би ги почитувале правилата во училиштето.

Од ова истражување се покажа дека девојчињата имаат попозитивни ставови во однос на прифаќањето на учениците со посебни образовни потреби за разлика од момчињата.

Разликите во ставовите според националноста се покажаа со тоа што учениците од албанска националност во значајно помала мера имаат позитивни ставови кон учениците со посебни образовни потреби.

Исто така различни ставови имаат учениците од различна возраст, односно учениците од четврта година имаат попозитивни ставови за вклучување на учениците со посебни образовни потреби во редовните училишта и почитување на правилата на однесување како и прифаќање да излезат со нив во ноќен клуб. Учениците од трета година имаат помалку позитивен став кон учениците со посебни образовни потреби во однос на почитување на правилата на тимската игра и другарување со нив за разлика од учениците од прва година имаат попозитивен став кон овие прашања, но сепак учениците од прва година имаат помалку позитивен став за излегување во ноќен клуб или бар со ученици со посебни образовни потреби.

Од истражувањето се покажа дека голем број од учениците имаат позитивни ставови за продолжување на образованието на учениците со посебни образовни потреби по завршување на средното образование, а исто така голем број ученици сметаат дека учениците со посебни образовни потреби ги имаат истите права како и нив.

Клучни зборови: *инклузија, деца со посебни образовни потреби, ставови на врстници.*

SUMMARY

Acceptance of children with special educational needs is of great importance and crucial for the development of these children and the person in general. Building a positive climate, providing support, collaborating with these students in the classroom is very important in the process of building a mature person.

Inclusion is vastly dependent on the quality of education, medical and legal services, the attitudes of peers and attitudes of teachers, acceptance and feeling of belonging to the group.

The goal of the research is to determine the attitudes of high school students towards the acceptance of students with special needs.

The research included 927 students of Macedonian and Albanian nationality, all attending a compulsory general high school in Skopje, Republic of Macedonia.

The research used a descriptive method, which gave a description of the occurrence, a causal method, which examined the causal - effective relationship between the attitudes of students in secondary school in relation to students with disabilities by gender, age and nationality. A comparative method that makes a comparison between the attitudes of students.

By using the survey technique, we collected the necessary data from the respondents through their answers. For the realization of the survey technique as an instrument, a questionnaire was used, which contains 19 formulated and open questions and questions with an alternation which the respondents answered to in writing.

The results of this research indicate that there are differences in the attitudes of the students from the regular schools for accepting students with special needs in them, that is, a larger number of students have a positive attitude to accepting students with special needs, in regards to sitting in the same bench, they would be friends with them, they would go together to a nightclub or bar. Also, a large number of students displayed a positive attitude towards students with special needs for

inclusion in regular secondary schools so that they would study the same subjects as them and would respect the rules in the school.

From this research it was found that girls have more positive attitudes regarding the acceptance of students with special needs than boys.

The differences in attitudes according to nationality were noticed by the fact that students of Albanian nationality have significantly lower demonstration of positive attitudes towards students with special needs.

Different attitudes were also shown by students of different ages, that is, students from the fourth year have more positive attitudes towards including students with special needs in regular schools and respecting the rules of behavior, as well as accepting them to go out with them in a nightclub. Third year students have less positive attitude towards students with disabilities in terms of respecting the rules of the team play and befriending them, unlike the first year students, they have a more positive attitude to these issues, but still students from the first year have a less positive attitude for going to a night club or a bar with students with special needs.

The research showed that many of the students have positive attitudes for the continuing of education for students with special needs after completing secondary education, and also many students believe that students with disabilities have the same rights as them. The results of the research suggest that there are differences in the attitudes of the students attending regular schools with the acceptance of students with special educational needs.

Key words: *inclusion, students with special educational needs, peers' attitudes*

Вовед

Вклучувањето на децата со посебни образовни потреби во редовните средни училишта и прифаќањето од страна на нивните врстници е од голема важност за напредокот и социјалното созревање на овие лица.

Средното образование треба да му овозможи на младиот човек подигнување на општата култура и стекнување на практични знаења и умеења за определен вид работа, оспособување на човекот за исполнување на правата, обврските и положбата како општествено битие. Средното училиште треба да им обезбеди на лицата со посебни образовни потреби поголемо работно и општествено-економско образование, оспособување за натамошно образование, со оглед на нивните психофизички можности, за општествен живот и работа и за слободен развој на личноста (Ајдински Г., Кескинова А., Мемеди Б., 2017).

Во инклузивното образование учениците се клучна поддршка и помош за децата со посебни образовни потреби. Прифаќањето на новите улоги во инклузивното образование, квалитетот на нивното ангажирање, квалитетот на односи коишто ќе го воспостават со децата со посебни образовни потреби се од особена важност за непречено одвивање на наставниот процес.

На учениците од средните училишта како клучни актери во воспитно образовниот процес им се поставуваат нови барања за големи и значајни промени во однос на постоечката практика. Од нив се бара прифаќање на учениците со посебни образовни потреби како соученици, негување на толеранција, прифаќање на различностите, почитување и развој на позитивни социјални односи.

Ставовите се формираат врз основа на искуствата со текот на времето, се јавуваат како структури во социјалната интеракција и се сметаат за најдобри предвидувачи на однесувањето (Милачиќ-Видојеиќ И., Глумбиќ Н., Каљача С., 2010).

Прифаќањето или отфрлањето на лицата со посебни образовни потреби зависи од доминантните културолошки вредности, од општествените промени и

од влијанието на релевантни општествени фактори. Негативните ставови во минатото во голема мера ја загрозуваат нивната позиција во општеството, на училиште, на работното место. Лицата со посебни образовни потреби се претставувани како товар за општеството, нивната компетентност како личности е доведена во прашање, се тежнеело за нивно „излечување“, што како последица имало влијание за одржување на негативните ставови кон нив. Традиционалните сфаќања, обично негативни и претерано генерализирани за непосакуваните карактеристики за лицата со хендикеп, ја оправдуваат сегрегацијата, изолацијата, виктимизацијата од страна на општата популација и влијаат на работата на образованието, на здравствените и на социјалните институции и професионалци кои би требало да ги промовираат правата на оваа популација и да им дадат поддршка на лицата со хендикеп. Социјалната дистанца подразбира predisпозиција за дискриминаторното однесување на лицата со хендикеп.

За децата од овој развоен период посебно е важно мислењето на нивните врстници, прифатеноста и чувството на припадност во групата. Личноста којашто работи со децата претставува бихејвиорален модел за децата и на тој начин влијае во формирањето на системот на вредности кај децата, што е предуслов за создавање клима на прифаќање и толеранција во училницата (Rajović V., Jovanović O., 2010).

Инклузивното образование бара создавање на отворен и прилагодлив образовен систем во кој е можно да се елиминираат пречките кои го попречуваат оптималниот развој на потенцијалот за сите деца, вклучувајќи ги и децата со посебни образовни потреби. Инклузивното училиште се заснова на принципот дека училиштата се прилагодуваат на потребите на училиштата, а не обратно, додека во практиката е потребно да се потврди дека индивидуалните разлики меѓу децата се извор на богатство и разновидност, а не проблем и дека на различните потреби и индивидуалното темпо на учење и развој може успешно да се одговори со широк опсег на флексибилни пристапи (Шефер Ј., Радишиќ Ј., 2012).

Концептот за инклузивно образование, инкорпориран во низа документи на интернационални организации како Светската декларација за образование на сите од Обединетите нации, усвоена 1990 година, ги промовира основните

принципи на образование за сите. Гореспоменатата декларација е проследена од страна на Светската конференција за специјално образование во Саламанка, 1994 година (Јачова З., Самарџиоска-Панова Љ., Лешковски И., Ивановска М., 2002)

Како потписник на оваа декларација е и Република Северна Македонија, а нејзините препораки се имплементирани во законите кои се однесуваат на образованието во државата.

Во Република Северна Македонија исто така се изготвени и други значајни документи, Националната стратегија за изедначување на правата за образование на лицата со хендикеп во Република Македонија, Стратегија за развој на образованието 2001-2010 и дополнително е изработена и Националната програма за развој на образованието 2005-2015 каде што се вклучени и некои елементи поврзани со инклузивното образование.

I. Теоретски основи на проблемот на истражување

1. Лица со пречки во развојот

1.1. Термини и поими за лица со пречки во развојот

Денес во литературата во различни земји во различни говорни подрачја се употребуваат повеќе термини и поими кои се однесуваат на состојбата на лицата со пречки во социјалната интеграција (Ајдински Г., Киткањ З., Ајдински Љ., 2007).

Новите називи на лицата со пречки во развојот и лица со тешкотии во развојот се плод на модерното време и моменталната култура, па оттаму може да се очекува дека ќе постои еволуција на терминологијата. Јазичните промени ја поттикнуваат желбата да се посведочи дека лицето со некое оштетување е пред се личност која треба да ја почитуваме и да и овозможиме да ги промени своите таленти. Поимите кои ги означуваат овие лица „постојано се менуваат и развиваат“ при што тој развој е условен од науката, општествените промени и промените на односот на општеството кон лицата со нарушувања во социјалната интеграцијата (Ковачевиќ V., 1988).

Досега се имаме сретнато со повеќе термини што се користени или се користат во терминологијата, а се однесуваат на лицата со пречки во развојот. Најчесто употребувани термини се: дефект, хендикеп, соматопсихички оштетувања, абнормалност, растројства во однесувањето, тешкотии во социјалната интеграција, пречки во психофизичкиот развој, пречки во развојот, посебни образовни потреби.

Во тој контекст ќе направиме анализа на некои од споменатите термини.

Дефект

Овој термин најмногу е експлоатиран во руската научна и стручна литература. Во блиското минато овој термин бил употребуван и кај нас, но денес во стручната литература како и во законската регулатива употребувањето на овој термин се избегнува заради негативните синтагми и конотации.

Сите лица кои имале некое оштетување биле третирано како дефектни што не мора да значи дека тие се такви бидејќи дефектот се однесува на одделни органи (за вид, слух и сл.), а таквите лица може да бидат еднакви, а понекогаш и подобри од нормалната популација, а посебно по ефикасен третман кој овозможува вклучување на таквите лица во сите сфери на општественото живеење.

Друга негативна страна на терминот дефект е неговата секојдневна употреба за исмејување, потценување, навредувачње и сл (Ајдински Г., Киткањ З., Ајдински Љ., 2007).

Хендикеп

Овој термин е доста употребуван во секојдневниот живот. Поретко се користи во научната и во стручната литература, додека во службената терминологија, т.е. во законската регулатива со која се регулираат прашањата од проблематиката на овие лица не се употребува.

Како што наведуваат загребските автори Kovacevic V., Stancic V., Mejovsek M., во поширока смисла на зборот, овој термин според Енциклопедијата на Лексикографскиот завод - Загреб означува тешкотија, или пречка што оневозможува некоја активност .

Во потесна смисла на зборот за хендикепирани се сметаат оние лица кои поради некоја болест, оштетување, инавалидитет или пречки во развојот имаат тешкотии во вклучувањето во општествената средина.

Хендикепот со други зборови претставува наполно негативен ефект во состојбата на личноста што вклучува:

- пречки што произлегуваат од некои оштетувања на личноста;
- ограничувања утврдени од самото општество;
- негативни ставови на социјалната средина и
- како се доживува самиот себе (самоперцепција).

Хендикепот може да се јави и како последица на отфрлање или неприфаќање на лицата со пречки во развојот и тоа особено ако тоа е сторено на осетлив и недискретен начин.

Исто така хендикепот може да се јави како резултат на неможноста на овие лица да се вклучат во активности во кои би сакале да учествуваат (Kovacevic V., Stancic V., Mejovsek M., 1986).

Абнормалност

Овој термин исто така се употребува за означување на состојбата на лица со пречки во развојот. Како термин се применува и од страна на Светската здравствена организација во дефиницијата на оштетувањата.

Постои објаснување на терминот абнормалност од психолошки, педагошки и социолошки аспект а сите се сведуваат на тоа што абнормалност претставува отстапување од вообичаените и очекувани норми и вредности, пишани и напишани правила како и отстапување од способностите за интеграција и адаптација (Ајдински Г., Киткањ З., Ајдински Љ., 2007).

Инвалидност

Инвалидноста е состојба на организмот која се јавува поради болест, повреда или дефекти при раѓањето, што резултира со постојано делумно или целосно намалување на способноста на човекот, за нормален социјален живот, работа и заработка. За овие лица не може да се каже дека се болни и дека треба да се лекуваат. Но исто така не може да се каже и дека се здрави, бидејќи нивното здравје е нарушено со самиот инвалидитет, кој овие лица ги оневозможува да се прилагодат во општеството и ја отежнува нивната социјална комуникација (Хелсиншки комитет за човекови права на Р.Македонија, 2006).

Во различна литература го забележуваме изразот деца со инвалидитет, каде што повеќе станува збор за „класични инвалидитети“ (глувост, слепило, моторни недостатоци), а помалку за оние тешкотии кои денес децата се во континуиран пораст (тешкотии во однесување, тешкотии во учење, хронични болести, душевни болести). За децата со инвалидност се употребува изразот disabled children или подобро речено children with disabilities (United Nations, 2006).

Се уште не постои единствена дефиниција за инвалидноста. Инвалидни лица се лица со вродена или стекната физичка, сензорна, интелектуална или емоционална онеспособеност, која заради општествените или други препреки немаат или имаат ограничена можност да се вклучат во активностите на општеството на исто ниво со другите, без разлика на тоа дали може да ги остваруваат споменатите активности со употреба на технички помагала или со помош на служби за поддршка (Бајрами В., 2015).

Терминот инвалидност се употребува во многу земји од англиското говорно подрачје и во земјите од источно-централна Европа (Чешка, Полска, Русија, Словенија и др.) како и во многу меѓународни документи, резолуции и декларации (Ајдински Љ., Ајдински Г., Михаилов З., 2004).

Во документите на Обединетите нации и Советот на Европа денес се користи терминот лица со инвалидитет; (lat.invalidus: помалку вреден, слаб, немоќен; engl. persons with disabilities или children with disabilities.) (Meijer C., 2003).

Во член 1 став 2 од Конвенцијата за правата на лицата со инвалидност, под поимот лица со инвалидност се сметаат оние лица со долготрајни физички, ментални, интелектуални или сетилни нарушувања, кои во интеракција со различни пречки може да ја спречат нивната целосна и ефикасна застапеност во општеството на еднаква основа како другите. (Национална стратегија за изедначување на правата на лицата со инвалидност (ревидирана) 2010-2018, 2006).

Овој термин како содржински така и термилошки, во практиката кај нас многу срамежливо и ретко се употребува (Ајдински Љ., Ајдински Г., Михаилов З., 2004).

Лица со пречки во развојот

Кај нас овој термин е во голема употреба и во литературата и во законската регулатива поради тоа што:

- прво, на овој термин му се дава приоритет во неговото користење поради самата поставеност и системот на рехабилитацијата што со третман ги опфаќа лицата со пречки во развојот од самото раѓање, па се до адолесценцијата и нивната интеграција во социјалната средина;

- второ, и поради тоа што во раниот период од животот кај децата што имаат определени попречености, не може да се постави диференцијална дијагноза за состојбата и не може со сигурност да се определи и да се знае попреченоста (пример: лесна ментална ретардација, дисхармоничен развој, комбинирани пречки и сл.).

Во различни земји постојат различни дефиниции за поимот на 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 како целост, а не како мозаик од фрагменти. Тоа, пред се,

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 (Journal of special education and rehabilitation, Ајдински Г., Ајдински Љ., 2016).

Деца со посебни образовни потреби

Најновата термилошка определба која се однесува на лицата со пречки во развојот е деца со посебни образовни потреби.

Терминот деца со посебни образовни потреби е употребуван и во Најновиот извештај на Европската агенција за развој на специјалното образование од јануари 2003 (Ајдински Љ., Ајдински Г., Михаилов З., 2004).

1.2. Права на лицата со пречки во развојот

Во 2006 година ООН ја донесе Конвенцијата за правата на децата со инвалидност во која во член 24 стои:

Земјите потписнички го признаваат правото на образование на лицата со инвалидност. Со цел остварување на ова право без дискриминација и врз основа на еднакви можности, земјите потписнички обезбедуваат инклузивен систем на образование на сите нивоа и доживотно учење.

Земјите потписнички обезбедуваат лицата со инвалидност да имаат пристап до општото високо образование, стручна обука, образование за возрасни и доживотно учење без дискриминација и на еднаква основа со другите. За таа цел,

земјите потписнички предвидуваат обезбедување на разумно прилагодување на лицата со инвалидност (Конвенција за правата на лицата со инвалидност., 2006).

Членот 1 од Конвенција за правата на лицата со попреченост ги опишува лицата со попреченост како „лица кои имаат долгорочни физички, ментални, интелектуални или сетилни нарушувања, кои во интеракција со различни пречки може да го попречат целосното и ефективно учество во општеството врз рамноправна основа со другите“.

Земјите потписнички обезбедуваат дека децата со пречки во развојот имаат право слободно да ги изразат своите гледишта за сите проблеми кои ги засегаат, а на кои ќе се даде должно внимание во согласност со нивната возраст и зрелост, на еднаква основа со други деца, а да им се овозможи соодветна помош во однос на инвалидност и возраст со цел остварување на соодветното право.

Со цел да им се овозможи на лицата со попреченост да живеат независно и во целост да учествуваат во сите аспекти на животот, земјите учеснички преземаат соодветни мерки за да им обезбедат на лицата со инвалидност пристап, на еднаква основа со другите, до просторната околина, транспорт, информации и комуникации, вклучувајќи и до информатичките и комуникациските технологии и системи, како и до други капацитети и услуги отворени или обезбедени за јавноста, во урбаните и во руралните области (Конвенција за правата на лицата со попреченост, член 1., 2006).

Овој пристап е во согласност со Меѓународната класификација на функционирање, попреченост и здравје на Светската здравствена организација, попозната како МКФ, во која степенот на функционирање на лицето се конципира како динамична интеракција меѓу неговата здравствена состојба, факторите во средината и индивидуалните фактори (СЗО., 2018).

1.3. Класификација на лицата со пречки во развојот

Денес, како во стручната и научната литература така и во законската регулатива постојат повеќе класификации на децата и младите со развојни проблеми и посебни образовни потреби.

Во Република Северна Македонија најмногу е користена класификацијата според Правилникот за утврдување на специфичните потреби во зависност од видот и степенот на пречките во физичкиот и психичкиот развој (Ајдински Љ., Ајдински Г., Михаилов З., 2004).

Лицата со пречки во физичкиот и психичкиот развој според Правилникот за утврдување на специфичните потреби во зависност од видот и степенот на пречките во физичкиот и психичкиот развој се :

1. Лица со оштетен вид
2. Лица со оштетен слух
3. Лица телесна инвалидност
4. лица со интелектуална попреченост
5. Лица со аутистичен спектар на нарушување
6. Хронично болни
7. Лица со комбинирани посебни образовни потреби (Службен весник, бр.30/2000).

1.3.1. Лица со оштетен вид

Сетилото за вид е прозорец или канал низ кој надворешниот свет влегува во нашиот субјективен свет. Кога овој канал е редуциран се јавуваат многу сериозни последици, односно проблеми во визуелното перцепирање (Димитрова-Радојчиќ Д., 2011).

За децата со оштетен вид треба да се знае дека тоа се деца како и сите други деца кои што немаат пречки во својот развој. Тоа значи дека и тие се развиваат според општите законитости на детскиот развој (Ајдински Љ., Ајдински Г., Михаилов З., 1999).

Со пречки во видот, според Правилникот за оцена на специфичните потреби на лицата во физичкиот или психичкиот развој, се сметаат за слабовидни и слепи лица.

Слабовидно лице се смета лице кое на подоброто око со корективно стакло има острина на видот помала од 40% (0,4) и лице кое на подоброто око со корективно стакло има острина на видот поголема од 40% (0,4) кај кое се предвидува извесно влошување на видот. Слабовидноста е исклучиво тежок термин за дефинирање, слабовидните деца се оние кои имаат ограничување при гледање надалеку, но можат да ги видат предметите и материјалите на оддалеченост од неколку сантиметри оддалечени од очите (Димитрова-Радојчиќ Д., 2013).

Слабовидните деца имаат тешкотии во визуелното перцепирање и успешно препознавање на предметите, имаат магловита, нејасна и недиференцирана слика пред очите, не разликуваат детали, често се препнуваат од незабележаните предмети, често ги тријат очите, мижуркаат, не разликуваат бои итн (Ајдински Љ., Ајдински Г., Михаилов З., 1999).

Причините за различните оштетувања на видот според В. Станчиќ (1991) можеме да ги поделиме на: генетски фактори, конгенитални фактори и постнатални фактори.

- Генетски фактори

- хромозомски болести, каде што доаѓа до нумерички или структурни аберации на хромозомите, што е последица на разни мутации на хромозомите што можат да настанат во текот на митозата и мејозата (делба на клетката)

- монгенски болести, што настануваат поради промена на една молекула во едниот ген или парот на алелни гени. Може да се работи за автосомно доминантна болест

и тогаш оштетувањето е изразито од наследен карактер (пр. конгенитална катаракта) или наследувањето да се манифестира како автосомна рецесивна трансмисија, како што е случај кај конгениталниот глауком.

-положенски болести како резултат на делувањето на повеќе дефектни гени кои веројатно во многу случаи влијаат кумулативно.

- Конгенитални негенетски фактори, се јавуваат како резултат на влијание на некои патолошки агенси за време на интраутериниот развој на плодот. Таквото влијание врз плодот може да биде особено штетно во првите месеци на бременоста.

- Од патогените (тератогени) агенси кои што делуваат по првите месеци од бременоста се вирусите (рубеола, цитомегаловирусот)

- Фетопатии се појавуваат за време на развојот на фетусот (по третиот месец), тука спаѓаат токсоплазмозата, сифилисот, туберкулозата и маларијата.

- Ретролентална фиброплазија (прематурна ретинипатија) што се јавува како резултат на употреба нависока концентрација на кислород во подолг временски период веднаш по раѓањето на недоносените деца со изразена потпросечна тежина.

- Прекумерно земање на лекови во текот на бременоста, недостаток на витамини на трудниците, различни зрачења итн.

- Постнатални фактори

- трахом

- вирус на менингитис

- туберкулоза

- дијабетес

- апоплексија и др. (Ајдински Љ., Ајдински Г., Михаилов З., 1999).

Децата со оштетен вид се пред се деца и се развиваат спрема општите законитости на детскиот развој, како и децата кои немаат пречки во развојот, со тоа што некои отстапувања што можат да се јават а кои се условени од

оштетувањето на видот се огледуваат на начинот на кој таа законитост се остварува, поади што тие имаат изразени и специфични потреби за заштита. На овие деца посебно треба да им се овозможи примена на лични форми на стимулација и подучување. Поради оштетувањето овие деца се пасивни, помалку подвижни, искажуваат незаинтересираност, не можат визуелно да го следат однесувањето на луѓето. Сето ова бара специфичен третман, но и што помалку изолираност од другите деца кои немаат оштетување на видот (Miljković A., 1982).

Овие деца многу брзо се заморуваат кога читаат, кога напрегнато гледаат; внимателно одат, тешко ја проценуваат локацијата на предметот и не можат точно да препишуваат од табла (Savič Lj., 1979).

Иако овие карактеристики често се среќаваат кај слабовидните деца, сепак меѓу овие деца има и деца кои се активни и успешни во наставата.

Визуелната ограниченост на слабовидното дете може да има сериозни последици на неговиот пристап во работата и учењето, на неговата упорност, на општиот успех во наставата, однесувањето (Gojko Z., 1972).

Кај овие деца се среќаваат различни проблеми како минимална церебрална дисфункција, муцање, несигурност, повлеченост во себе. Некои имаат послабо ниво на информираност, слабо внимание, недоволна моторна координација, тешко се вклопуваат во групата, несамостојни се во работата (Ајдински Љ., Ајдински Г., Михайлов З., 1999).

Слепо лице се смета дека е она лице кое на подоброто око со конвекционо стакло има остаток на видот 10% (0,10) и лице со централен вид на подоброто око со корективно стакло до 25% (0,25) на кое видното поле му е стеснето до 20% (Димитрова-Радојчиќ Д., 2013).

Слепите лица се карактеризираат со стереотипно однесување, опфаќаат широк дијапазон од мали движења на одделни делови од телото како што се на пример триењето на очите, вртење на главата, клатење при седење, при одење често се забележува несигурност, горната половина на телото речиси е неподвижна, главата е насочена напред (Ајдински Љ., Ајдински Г., Михайлов З., 1999).

Оштетувањето на органот за вид остава тешки последици кои се рефлектираат посебно на формирањето на личноста, оспособувањето за работа како и севкупниот живот во целина.

На слепо роденото дете, околноста и средината им наметнуваат чувство дека се поинакви од другите. Слепо родените во најголем број случаеви спонтано се привикнуваат на недостатокот, со што им се олеснува истиот да го прифатат.

Во колку слепилото доаѓа подоцна предизвикува емоционална траума чија реакција се манифестира во различни форми. Во почетокот скоро секогаш се повлекуваат во себе, се концентрираат на осамени активности и фантазирање, бегаат од ситуации кои ги соочуваат со реалноста и со проблемите во животот (Петров Р., 2007).

Според *Петров Р.*, за определување на психолошките ефекти на децата со оштетен вид, значајни фактори се причината за оштетување на видот, времето на настанување на оштетувањето, степенот на оштетување, начинот на оштетување, дали пред тоа постоел видот или не итн.

Претставата што се создава од допирот, движењето, земањето, манипулирањето, побудува кај субјектот претстава во која ги интегрира сите добиени и стекнати сензорни претстави што постојат во реалноста, освен оној дел што се стекнува со видот. Овие претстави стекнати врз основа на другите сетила (допир, мирис, вкус, вибрација), наместо објективен податок во свеста формираат еден замислен свет, податок, претстава. Лицето што гледа, се што гледа, што ќе доживее или што го создава, го преработува во психата во просторот и временски ред. Слепото лице чувството ги стекнува по пат на сетилото за слух (аудитивна слика), сетилото за допир (хаптички слики), на движењата (кинестетичка слика), повеќе ги поврзува според тоа како ги доживеало (што било прво, што второ, а што следело по тоа), што значи по временски ред, а не по просторен (Петров Р., 2007).

Кога се работи за карактеристиките на моторниот развој на слепите лица, треба да се истакнат определени забележувања како стереотипно однесување, кои

по некои автори се нарекуваат „блиндизми“ и како главна карактеристика на тие движења е нивното повторување.

Една од карактеристиките на моториката на слепите лица е сиромаштвото на нивната мимика. Кај некои слепи лица наместо способност на мимичка модулација се забележуваат неколку шаблони што се повторуваат како вкочанета насмевка која често не одговара на ситуацијата. Општата подвижност кај слепите е воздржана, еднолична и помалку изразена отколку кај лицата кои не се слепи. Во одењето, нозете се еднакво високо подигнати и стапалата внимателно се спуштаат на земја, нишањето на рацете е ограничено (Ајдински Љ., Ајдински Г., Михаилов З., 1999).

1.3.2. Лица со оштетен слух

Глувоста претставува голем проблем за детето во развој, бидејќи детето не може да ги прими звучните дразби, гласовните информации, не може ни да проговори. Оттаму многу е важно да се спречи нејзиното настанување, а ако е вродена, тогаш да се дијагностицира што порано и рано да се отпочне со рехабилитација на глувото дете (Трајковски В., 2005).

Во зависност од степенот на оштетувањето на слухот, лицата со пречки во аудитивната перцепција се класифицираат во две групи: глуви и наглуви.

Глуви лица – за глуви лица се сметаат оние на кои оштетувањето на слухот е поголемо од 80 DB и кои со слушен амплификатор не можат целосно да го перцепираат вербалниот говор. Глувите лица се делат на: практично глуви и тотално глуви.

- Практично глуви лица со слушен амплификатор можат да слушнат одделни суперсегменти од говор.

- Тотално глуви лица имаат потполно згасната слушна перцепција.

Наглуви лица – за наглуви лица се сметаат оние лица кај кои оштетувањето на слухот на подоброто уво е од 25 до 80 DB и кои потполно или делумно го

развиле вербалниот говор (Службен весник на Република Македонија, бр.30/2000).

Постојат голем број на причинители што предизвикуваат разновидни заболувања и оштетување на слушниот анализатор, односно на сетилото за слух. Тие причинители можеме да ги поделиме според времето на настанувањето, локализацијата, наследувањето, средината (егзогени и ендегени) итн.

Според времето и настанувањето причинителите на оштетување на слухот ги делиме на:

- Пренатални фактори што се јавуваат во текот на бременоста

- рубеола кај мајката во текот на бременоста
- крвно сродство на родителите
- примање на стрептомицин во текот на бременоста
- херидитарна глувост
- бременост изложена на вибрација и бучава
- алкохолизам кај родителите
- RH фактор
- Крварење во текот на бременоста

- Перинатални фактори

- асфиксија на новороденчињата
- недоносеност
- повреди при породување и др.

- Постнатални фактори

- примена на стрептомицин
- воспаление на средното уво
- менингитис

- енцефалитис
- жолтица по раѓањето
- механички повреди и др.(Ајдински Љ., Ајдински Г., Михаилов З., 1999).

Кај лицата со оштетен слух се јавуваат одредени карактеристични манифестации: детето повеќе плаче, понервозно е, со рачињата се држи за увото, не се буди на силен шум, не се врти кога ќе го повика мајката, несигурно оди поради оштетување на вестибуларниот апарат и центарот за рамнотежа. Ако лицето со оштетен слух има некои остатоци на слухот, слуша само група на гласови со висок интензитет, реагира на викање, но не и на нормален говор со послаб интензитет (Savič Lj., Ivanovič P., 1994).

Некои автори сметаат дека глувото дете дури и поинаку плаче отколку детето што слуша, бидејќи нема акустични побуди од сопственото плачење. Кога ќе се земе во раце и почнува да му се пее, тоа се смирува, но не поради гласот на мајката, туку затоа што детето ги чувствува вибрациите на градите на мајката, што за глувото дете е пријатно чувство за сознание.

Глувото дете престанува да гука бидејќи му недостасува фид – бек, игра со играчките независно дали тие предизвикуваат звук или не, кога почнува да си игра со предметите тоа силно тропа, бидејќи силниот звук ги дразне неговите остатоци на слухот.

Нови проблеми со развојот на личноста на глувото дете настануваат при контакт со средината како на пример: отежната комуникација со другите деца, споредување на своите способности со способностите на другите деца што е извор на асоцијалноста уште од мали нозе и може да се повлече во себе и агресивност кон другите деца (Ајдински Љ., Ајдински Г., Михаилов З., 1999).

1.3.3. Лица со телесна инвалидност

Телесната инвалидност е состојба на намалување или губење на функционалната способност на еден или повеќе делови на телото со што

значително се намалува способноста на лицето во задоволување на основните потреби. Во зависност од потребите што се јавуваат како последица на овие промени во организмот, телесната инвалидност може да биде: тешка, потешка и најтешка.

Тешка телесна инвалидност се јавува кај оние случаи кога лицето може самостојно да ги задоволува своите потреби со помош на соодветни ортопедски помагала.

Потешка телесна инвалидност е кога лицето може да ги задоволува своите потреби со помош на друго лице.

Најтешка телесна инвалидност е кога лицето има потреба од постојана грижа и нега во задоволување на своите потреби, биолошка и социјална (Stošilevič L., Odovič G.R., 1996).

Зборувајќи за класификацијата на телесно инвалидните лица *Стошљевиќ Л.* и *Одовиќ Г.*, наведуваат дека инвалидите се делат според разни критериуми, поради што постојат и бројни класификации, од кои најчесто се споменуваат: етиолошката, функционалната и правната класификација.

Етиолошката класификација. Како критериум ги зема причинителите на инвалидноста, врз основа на кои постојат две групи:

- наследна инвалидност и
- стекната инвалидност (под влијание на болести, повреди, социо-културни влијанија).

Функционалната класификација. Се одредува по тоа кој дел од организмот или неговите функции е оштетен:

- *сензорна*, во која ги вбројуваме: оштетување на видот, оштетување на слухот, оштетување на говорот и гласот;

- *физичка инвалидност* се дели во две подгрупи и тоа сензорна (оштетување на видот, слухот, говорот и гласот) и телесна (оштетување на локомоторниот апарат, на централниот и периферниот нервен систем, оштетување од хронични болести, растројства на психомоториката);

- *психичка инвалидност*, исто така се дели на две подгрупи: ментално ретардирани и ментално болни лица;

- *повеќекратна*, со две или повеќе примарни оштетувања (Stošilevič L., Odovič G.R., 1996).

Причините што предизвикуват соматски заболувања може да се поделат на две големи групи: вродени и стекнати

Во вродените фактори главно се вбројуваат:

- наследните болести што имаат претежно генетска основа ;
- влошени еколошки услови на живот (радијација, отрови, пестициди, медикаменти);
- лоша исхрана во текот на бременоста;
- ендокрини заболувања;
- инфективни заболувања;
- физички трауми;
- употреба на наркотици и др.

Стектаните фактори се делат на три групи:

- пренатални – за време на бременоста;
- перинатални – за време на раѓањето;
- постнатални – по раѓањето на детето (Ајдински Љ., Ајдински Г., Михаилов З., 1999).

Инвалидноста, според *Гојко З.*, можеме да ја набљудуваме од неколку аспекти: медицински, социјален и педагошки.

- од *медицински аспект* телесната инвалидност претставува ограниченост на нормалното функционирање на костно-зглобниот или нервно-мускулниот систем, како и различните деформитети;

- набљудувањето од *социјален аспект* е важно „во која мерка органско-функционалните недостатоци, пречки или растројства ја намалуваат способноста на човекот на нормален општествен живот, за вршење на професионална работа со цел за стопанисување“;

- од *педагошки аспект* „пречките на инвалидното дете мораат да бидат од таква природа да го отежнуваат или да го оневозможуваат воспитанието, образованието и оспособувањето во редовни услови (Гојко З., 1972).

Децата со телесна инвалидност претставуваат посебна група на хендикепирани деца кои отстапувајќи од нормалниот развој имаат определени карактеристики и специфичности што се однесуваат како на подвижноста, така и на психичките функции.

Кај оваа категорија на деца треба да се истакнат и патолошките промени во интелектот и сетилата (особено во слухот и видот), како и покрај промените на интелектот овие деца често патат и од невротски синдром, што е во тесна врска со нивното заболување. Не ретко телесно инвалидните и болните деца покажуваат психо–невротски симптоми што се однесуваат како на категоријата со заостанување во психичкиот развој, така и во категоријата со минимални мозочни дисфункции.

Телесно инвалидните лица се сретнуваат со големи психички проблеми, кои секако зависат од повеќе фактори: времето на појавата на телесната инвалидност, тежината или степенот на инвалидитетот и карактерот на самата личност.

Најкарактеристични психички потешкотии што се сретнуваат кај овие лица се повлеченост, депресија, страв, фрустрации, неприлагодено хистерично однесување, неврози кои можат да доведат до тешки психички растројства, тешкотија во говорот т.е. вербалната комуникација, се јавува срам, чувство на помала вредност, повлеченост во себе итн (Ајдински Љ., Ајдински Г., Михаилов З., 1999).

1.3.4. Лица со интелектуална попреченост

Најраспростанета и најприфатена дефиниција за интелектуална пореченост е дефиницијата кој ја дава Светската здравствена организација – СЗО (ICD – 10, 1992): Менталната ретардација е состојба на спор и нецелосен психички развој кој особено се карактеризира со нарушување на оние способности кои се јавуваат во

текот на развојниот период и кои влијаат на општото ниво на интелигенцијата, како што се: когнитивните, говорните, моторните и социјалните способности.

Во текот на развојот на дефинициите на интелектуалната попреченост во практиката се користат пет основни критериуми кои се среќаваат во различни дефиниции, а со цел за подобро идентификување на истите и тоа:

- Појава на ментална ретардација во развојниот период, односно пред осумнаесеттата година.
- Интелектуален дефицит, односно подпросечно интелектуално функционирање (IQ под 10).
- Социјална нееднаквост, односно неспособност на лицето да ги исполнува барањата на социјалната средина.
- Постојење на органска основа.
- Неизлечливост на состојбата (Jakulič S., 1993).

Дијагностичкиот термин “ментална ретардација” конечно е елиминиран во петтото издание на DSM–5, како и во единаесеттото издание на Интернационалната класификација за болести и попречености (ICD–10) со претендирање на терминот “интелектуална попреченост”.

Историски, гледано постојат четири пошироки пристапи кои се користат во дефинирање на интелектуалната попреченост: социјален, клинички, интелектуален и користење на двоен критериум (Schalock R., Borthwick-Duffy., Bradley V., Bunitinx W., Coulter D., 2015).

Социјален пристап – лицата биле дефинирани како лица со интелектуална попреченост бидејќи не успеале социјално да се адаптираат на средината, од тука тргнува и најстариот пристап во дефинирање на интелектуалната попреченост.

Клинички пристап – со развивање на медицинскиот модел, фокусот на дефинирањето се преместил кон симптоматологијата и клиничките синдроми. Овој пристап не го негирал социјалниот критериум, но постепено истиот станал доминантен (Ајдински Г., Кескинова А., Мемеди Б., 2017).

Интелектуален пристап – со развојот на менталните тестирања, пристапот се преместил кон интелектуалното функционирање мерен преку тестовите за интелигенција и претставен како IQ резултат (Devlieger JP., Rusch F., Pfeiffer D., 2003).

Пристап со двоен критериум – првиот формален обид за систематска употреба на интелектуалното функционирање и адаптивно однесување во дефинирањето на интелектуалната пореченост датира од 1959 каде Американската асоцијација за ментална ретардација ја дефинира интелектуалната пореченост како подпросечно генерално интелектуално функционирање кое се јавува во развојниот период и е поврзан со проблеми во созревањето, учењето и социјалното прилагодување (Schalock R., Borthwick-Duffy., Bradley V., Bunitinx W., Coulter D., 2015).

Во Република Северна Македонија е направена промена на терминологијата, односно се повеќе се употребува терминот “интелектуална попреченост”, но сеуште постојат релевантни документи, називи и институции кои го задржале претходниот термин (Ајдински Г., Кескинова А., Мемеди Б., 2017).

Според класификацијата која ја предлага Светската здравствена организација (СЗО), интелектуалната попреченост се дели на следниве подкатегории:

- Лесна интелектуална попреченост 50-69 IQ
- Умерена интелектуална попреченост 35-49 IQ
- Тешка интелектуална попреченост 21- 34 IQ
- Длабока интелектуална попреченост под 20 IQ (ICD 10, 1992).

Во оваа класификација Светската здравствена организација ги вбројува и:

- друга интелектуална попреченост. Оваа категорија се употребува тогаш кога е тешко да се процени степенот на интелектуалната попреченост со вообичаени процедури, поради здржените сензорни или телесни оштетувања.

- неспецифична интелектуална попреченост. Присуство на интелектуалната попреченост со недоволни информации кои се неопходни за

лицето да се распореди во горенаведените категории (Ајдински Г., Кескинова А., Мемеди Б., 2017).

Според времето на јавување и видот на оштетување С. Јакулиќ (1993) ги дели причинителите (кои не се од генетска природа) во три категории:

- Пренатални причинители

1. инфекции

- вирусни инфекции (рубеола, заушки, инфлуенца, цитомегаловирус, морбили, херпес симплекс вирус, хепатитис и вакцината како тератоген фактор)

- бактериски инфекции кои не се во толкава мера опасни за плодот од едноставна причина што тие не ја поминуваат плацентарната мембрана кај бремената жена.

- спирохетни инфекции (конгенитален сифилис)

- паразитарни заболувања (конгенитална токсоплазмоза, маларија)

2. Отрови (олово, манган, бакар, цинк, арсен, алкохол, метил алкохол и др.)

3. Лекови

4. Екцесивно пушење

5. Јонизирачко зрачење

6. Анорексија кај мајката

7. Малнутриција кај мајката

8. Ендокрини фактори (дијабетес мелитус, тиреоиден хормон, кортизон, прогестерон, контрацептивни средства)

9. Хемолитичко заболување на фетусот и новороденчето

10. алкохолизам

- Перинатални причинители

1. Асфикција на фетусот

2. Механички притисоци на плодот

3. Интракранијално крварење

4. Белодробна мембрана како хијалин кај новороденчето

5. Недоносеност

- Постнатални причинители

1. Инфекции
2. Отрови
3. Малнутриција
4. Ендокрини пореметувања
5. Повреди
6. Васкуларни пореметувања
7. Имунитетна реакција (постимунизациона енцефалопатија)(Ајдински Г., Кескинова А., Мемеди Б., 2017).

Д. Левандовска и Б. Тодоровиќ (1991) наведуваат дека постојат повеќе од 250 причинители на интелектуална попреченост. Од нив, само кај 10-20 % можат да се утврдат причинителите. Според нив, од една страна се разликуваат оштетувања во однос на времето на јавување, кои можеме да ги поделиме на пренатални, перинатални и постнатални, а од друга страна можат да се поделат според видот на оштетувањето: инфекции и труења, механички и физички повреди на централен нервен систем, метаболички пореметувања, создавање тромбозни тика во централен нервен систем и хромозомски оштетувања (Clifford J.D., Michael L.H., 2004).

Лицата со интелектуална попреченост ги имаат следните карактеристики:

Сетилата имаат зголемен праг на осетливост, недостасува диференцираност и бавно се прилагодуваат при промена на дразбата.

Претставите се оскудни и фрагментирани, постои отсуство на суштински својства на перцепираните предмети поради што различните предмети ги гледаат и ги доживуваат како идентични, тешко ги формираат претставите врз основа на усменото опишување на предметот.

Памтењето е емотивно, селективно, детето запамтува мошне бавно, со повеќе повторувања, брзо го заборава усвоеното, а тоа што ќе го запамти се презентира тешко и неточно.

Мислењето е сведено на конкретност и површност. Децата не се во состојба да ја откријат заеманта причинско – последична врска меѓу предметите и причините.

Играта на овие деца е еднолична, лишена од креативност и фантазија. Колку е поголема сложеноста на правилата на играта и бара поголеми интелектуални способности, дотолку повеќе ќе дојде до нејзино распаѓање (Jones KL., 2005).

Емоциите се изидиференцирани на значително пониско ниво од нивната возраст, лесно преминуваат од едно расположение во друго, доживувањето на околината е нехомогено, необединетоста и крутоста на емотивните доживувања се главно обележје на нивниот чувствен живот.

Присутна е замореност во вниманието, детето не може долго да се сосредочи кон вршење на волевите насочени активности (Службен весник на РМ бр.30/2000).

Говорот често е недоволно развиен веќе на функционално обликување на гласот, зборовите и речениците, а некогаш е сосоем неразвиен или се јавува многу подоцна. Со истражување на говорот на децата со интелектуална попреченост заклучено е дека најчесто основниот глас, модулацијата, ритмот и темпото на говорот малку им е под очекуваното, како во однос на календарската возраст, така и во однос на менталната возраст на децата на масовната популација. Во споредба со децата кои не се со интелектуална попреченост овие деца почнуваат да зборуваат подоцна – една, две или повеќе години (Dosen A., Van Genner A., Zvanikken G J., 1990; Соколовски Ж., 1995; Маќешиќ – Петровиќ Д., 1995).

1.3.5. Лица со аутистичен спектар на нарушување

Аутизмот претставува инвалидизирачко нарушување во раното детство со карактеристични нарушувања во социјалната сфера, комуникациски нарушувања и ригидни ритуалистички нарушувања (Трајковски В., 2011).

Според Светската здравствена организација (СЗО), детскиот аутизам претставува первазивно развојно нарушување кое се дефинира со постоење на ненормален или оштетен развој кој се манифестира пред третата година од животот со карактеристичен облик на патолошко функционирање во сите три

облици на социјалните интеракции, во комуникациите и со повторувачко однесување (ICD 10., 1992).

Американската психијатриска асоцијација (АПА) го дефинира аутизмот како широк континуум на поврзани когнитивни и невробихејвиорални нарушувања, вклучувајќи три карактеристики: нарушување во социјализацијата, нарушување во вербалната и невербалната комуникација, рестриктивните и репетитивни шеми на однесување (АПА., 1994).

Зборот аутизам е изведен од старогрчкиот збор за „сам“. Овие деца се карактеризираат со екстремна осаменост, лоши комуникации и отпор кон промени (Трајковски В., 2011).

Постојат две теории кои ја објаснуваат етиопатогенезата на аутизмот, психогената теорија која се задржала во шеесеттите години, која сугерира дека начинот на кој родителите ги одгледуваат своите деца може всушност да го предизвика аутизмот. Ова е времето на претпоставените „ладни“ родители на децата со аутизам и на „шизофеногените“ мајки. Во денешно време на знаење оваа теорија целосно се отфрла (Коен СБ., Болтон П., 1995; Rutter M., 1967, Bettelheim V., 1967).

За разлика од предходната, биолошката теорија непрекинато добива се повеќе докази. Според оваа теорија кај аутизмот постојат една или повеќе абнормалности во мозокот, а нив ги предизвикува еден или повеќе биолошки фактори (гени, компликации во текот на бременоста и породувањето, вирусни инфекции и др.) (Трајковски В., 2011).

Постојат неколку причини за ставот дека во основа аутизмот е биолошко нарушување. Најзначајна е честата асоцираност на аутизмот со знаци на невролошко оштетување, ментална ретардација, метаболни нарушувања, епилепсија, хромозомски и генски нарушувања, тешкотии во бременоста и при породувањето, вирусни инфекции и синдроми на конгенитални аномалии (Коен С.Б., Болтон П., 1995).

Аутизмот може да се подели на идиопатски (кога не може да се идентификува ризик факторот) и секундарен (кога може да се идентификува

ризик факторот). Околу 80-85% од случаите со аутизам се идиопатски, а 15-20% се секундарни (DeLong G.R., 1999).

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

Социјалните нарушувања кај децата со аутизам стануваат забележливи во најраното детство. Децата со аутизам покажуваат намалено внимание кон социјални стимулси, ретко покажуваат социјално разбирање, ретко спонтано им пристапуваат на другите и ретко емитуваат и одговараат на емоциите.

Лицата со аутизам покажуваат однесувања како другите луѓе да не постојат, има мал или неприсутен контакт со очите и не одговара кога му зборуваат. Кога на неговиот пат ќе се најде друго лице, тоа минува покрај него како воопшто и да не го забележува. Детето со аутизам не реагира на тугите чувства: радост, насмевка тага или плачење. Своите потреби ги изразува со повлекување на раката на возрастниот и приведување кон предметот што го интересира. На неговото лице нема експресија со исклучок при екстремно задоволство, лутина или стрес и не дава одговор на милување, односно ја отргнува раката која го милува (Трајковски В., 2011).

Кога лицето со аутизам ќе усвои дека нешто е „правилно“ или „неправилно“, тоа се придржува кон тоа без оглед на околностите. Разбирањето дека постојат правила, но и дека тие правила во одредени ситуации можат да се прекршат, за многу лица со аутизам е збунувачки, кој можеби никогаш нема адекватно да го прифатат (Howlin P., 1997).

Често се појавуваат тешкотии во однесувањето како: конфузија и страв во непозната околина, немирно, деструктивно и агресивно однесување, врескање во јавност проследено со вознемиреност и гнев (Cohen D.J., Volkmar F.R., 1997).

Говорот кај аутистичните деца варира од целосно немање на говор кај 20% од случаите до многу добро ниво на говор. Говорното оштетување корелира со тежината на аутистичните симптоми. Вообичаените проблеми во говорот

вклучуваат: повторување на зборови кои им се кажани (ехолалија), барање на работи со повторување на фрази кои асоцираат акции, недостаток на сврзници во реченицата, неадекватна употреба на заменки (за себе зборува во трето лице) (Трајковски В., 2011).

Децата со аутизам имаат нарушени способности за имагинативна игра со предмети, играчки или други деца и возрасни. Нивната игра е еднолична, без содржина и фантазија, празна и стереотипна (Трајковски В., 2011).

Децата со аутизам не знаат како да играат, односно се неспособни за игра или креирање на имагинарни активности (Wainwright L., Fein D., 1996).

Интелектуалниот развој е успорен, особено кај децата каде нарушувањето се јавило рано, а децата кои постигнале одреден интелектуален развој функционираат под тоа ниво поради општите неможности да ги користат своите сознајни способности (Трајковски В., 2011).

Моторните проблеми кај децата со аутизам можат да придонесат до дефицити во други подрачја како што се бихејвиоралната регулација, играта, комуникацијата и социјалната интеракција (Whitman T.L., 2004).

Најфасцинантни карактеристики, кои го дефинираат аутизмот се репетитивните и рестриktivните активности и интереси и обрасци на однесување, како на пример нишкање на телото, вртење на телото, тресење на главата, вртење на објекти, виткање на прстите, допирање на стапалата, редување на предмети во линија, интензивно поврзување за специфични предмети, ригидно прилепување за фиксирани рутини, екцесивно зборување за одреден поим. (Трајковски В., 2011)

Децата со аутизам покажуваат голем број на симптоми на слаба сензорна интеграција, но и дополнителни потешкотии во сензомоториката и другите подрачја. Поради тоа, нивната интеракција со околината е отежната. Детето не е способно да регистрира голем број на сетилни дразби од околината, па така не може да ги интегрира и не може да формира јасна перцепција за просторот и својата положба во него (Gudelj M.T., 2004).

Аутизмот претставува:

- первазивно развојно нарушување кое ги вклучува биолошките или органските дефекти во функционирањето на мозокот;
- кај машките се појавува четири пати повеќе отколку кај женските;
- спектрално нарушување – опфаќајќи индивидуи со длабоки тешкотии во учењето кај луѓето со просечен или натпросечен IQ;
- асоциран со познати органски причини, на пример мајчинска рубеола, туберозна склероза;
- во многу случаи генетски поврзан;
- асоциран со необични одговори на сензорни стимулации.

Аутизмот не е:

- резултат на емоционална лишеност или емоционален стрес;
- желба да се избегне социјален контакт;
- резултат на родителско отфрлање или „ладни“ родители;
- класно и расно поврзан;
- ментално заболување;
- погрешно разбран гениј (иако во некои околности некои индивидуи имаат специјални таленти во потесни подрачја) (Трајковски В., 2011).

1.3.6. Лица со пречки во гласот, говорот и јазикот

Со пречки во говорот и гласот се оние лица чиј говор не одговара на нивната возраст, или не е разбирлив, граматички и синтактички неизграден, со конвулзивни пречки во механизмот и автоматизмот на говорот, заради што им е потребен логопедски третман и лекување. Според видот и степенот,

пореметувањата во вербалната комуникација, лицата се распоредуваат во следните групи:

- Лице со потполно отсуство на говорот-алалија;
- Лице со патолошки говорен развој;
- Лице со тешка назализација-ринолалија;
- Лице со отсуство и тешко оштетување на гласот-афонија и дисфонија;
- Лице со тешко оштетен говор поради детска парализа;
- Лице со аутизам;
- Лице со оштетен или изгубен порано стекнат говор-афазија и дисфазија и
- Лице со комбинација на горенаведените пречки.

Лицата со дислалии (неправилен изговор на гласовите), дислексии и дисграфии (пречки во читањето и пишувањето), не се распоредуваат (Службен весник на Република Македонија, бр. 30/2000).

1.3.7. Хронично болни

Хронично болни лица:

1. Лица со најтешки облици на хронични заболувања и сериозно нарушена здравствена состојба се лица со срцеви заболувања, хемофилија, дијабетес, леукемија, потежок облик на бронхијална астма, хемиплегија, параплегија, артритис, реуматизам и лица на дијализа.
2. Лица со пореметувања на психомоториката:

- прва група: пореметување на психомоториката како резултат на дисхармоничен тек на развојот на психомоторниот спрег,
- втора група: пореметување на психомоториката како резултат на забавен развој на пооделни структури на психомоторниот спрег,
- трета група: пореметување на психомоториката во склоп на општите емоционални пореметувања и пореметувања на интелигенцијата (Службен весник на Република Македонија, бр. 30/2000).

1.3.8. Лица со комбинирани пречки

Лица со повеќе видови на пречки (со комбинирани пречки) во развојот се сметаат лицата кај кои се присутни по две или повеќе видови на пречки во развојот од гореспоменатите (Службен весник на Република Македонија, бр. 30/2000).

2. Инклузија и инклузивно образование

Образованието е процес со кој општеството ги пренесува акумулираните знаења, вештини и вредности од генерација на генерација.

Образованието е процес на промена на личноста во посакуваната насока со усвојување на различни содржини во зависност од возраста и потребите на поединци. Образованието вклучува и воспитни, покрај образовните содржини. Најзначајна образовна институција од образовно-воспитен карактер е училиштето.

Образованието, несомнено, претставува еден од основните постулати, столб на секое општество, без исклучок. Темелите на инклузивното општество произлегуваат и се аналогија на градењето инклузивно образование, бидејќи неспорен е фактот според кој од образованието произлегуваат ученици кои утре ќе станат граѓани на државата, носители на севкупните општествени текови, промени и вредности (Исахи - Палоши А., Василеска Л., Трпческа Л., Спасовски Г., Стојковска-Алексова Р., Crabtree D., 2014).

Инклузивниот пристап во образованието тргнува од ставот дека се неопходни промени во училиштата за да може секое дете, без оглед на неговите способности, да напредува во рамките на своите можности (Јачова З., 2013).

Инклузијата подразбира дека едно лице е вклучено, опфатено, дека некаде припаѓа. Инклузијата не значи дека треба сите да бидеме еднакви, ниту дека сите треба да се согласуваме, туку создава нов однос кон се што е различно и поттикнува меѓусебно поддржување, односно ги обогатува нашите можности за создавање нови идеи (Veljković V., 2002).

Основната цел на инклузијата, да се едуцираат децата со пречки во развојот во редовните училишта, е зацртана уште во теоретските основи на хуманизмот, филозофија која го проучува човечкото суштество како највисока вредност (Potkonjak N.M., Pižanović P, 1996) .

Детето со пречки во развојот е дете како и сите други и има достоинствена важност и затоа треба да има право на развој на духот и телото, според она темпо коешто ќе може да го следи. Училиштето треба да биде по мерка на детето, а не обратно – да се бараат деца по мерка на училиштето, односно наставниот план и програма. Детето е активен механизам, тоа е автономно суштество, а не човек во мало (Claparde E., 1950).

Образовната инклузија Stubbs ја одредува како стратегија чијашто крајна цел е унапредување на инклузивното општество, во коешто сите деца и возрасни, без разлика на полот, возраста, способностите, сексуалната определба, потешкотиите што ги имаат заради определени области и друго, учествуваат и даваат свој придонес во неа (Stubbs S., 2008).

Според *Бартоло, Блејк и Јачова* (Bartolo B., Blake C., Jacova Z., 2007) структурата за успешна инклузија подразбира:

- соодветна поддршка и специјализирани служби за учениците;
- добро дизајнирани ИОП;
- професионален развој на наставниците за планирање, за средби, за креативност и за евалуација на ученикот со сите членови на тимот;
- редуцирање на одделенијата и прецизирање на потребите на ученикот и
- соработка меѓу родителите и наставниците (Јачова З., Каровска А., 2009).

Кога станува збор за децата со посебни образовни потреби во инклузивниот процес, тоа подразбира дека: детето оди во училиште со своите врстници; програмите и методите на работа се приспособени според неговите можности; наставникот е дополнително подготвен за работа со детето. Основните принципи на кои се темели овој пристап се следните: (Јачова З., Стојковска Алексова Р., 2013).

- Зачуваните потенцијали на детето се основа за приспособување на програмата.
- Родителот е партнер на училиштето и активно дејствува во поттикнувањето на развојот на детето.
- Во рамките на групните активности детето се поддржува на помалку наметлив начин (Hrnjica S., 2007).

2.1. Дефиниција на инклузијата

Постојат голем број дефиниции за значењето на зборот инклузија кои се фокусирани на обезбедување вклученост на децата со посебни образовни потреби во друштвениот живот и во училишното опкружување (Серсиќ Н., А., 2005).

Така, за Бегени и Мартинс (Begeny, Martens, 2007) инклузијата во образованието претставува вклучување на сите ученици, без оглед на нивните способности и потекло, во одделенија кои одговараат на нивната возраст и училишта кои излегуваат во пресрет на потребите на секој ученик. Одом и соработниците (Odom et al., 2004) инклузијата едноставно ја набљудуваат како програми или групи во кои заедно учествуваат и децата со одредена попреченост и децата со типичен развој. Според Сноу (Snow, 2001.), инклузијата не е привилегија која се стекнува, ниту пак е право кое е дадено на поединци (Исахи - Палоши А., Василеска Л., Трпческа Л., Спасовски Г., Стојковска-Алексова Р, Crabtree D., 2014).

Од конференцијата во Саламанка од 1994 година потекнуваат и дефинициите кои ги дава УНЕСКО:

„ Инклузијата е процес на решавање и реагирање на разновидноста на потребите на сите ученици преку се поголемо учество во учењето, културите и заедниците, а се помало исклучување од образовниот процес. Инклузијата опфаќа промени и измени во содржината, пристапот, структурата и стратегиите, со заедничка визија која ги опфаќа сите деца од соодветната возрасна група и со убедување дека редовниот образовен систем е одговорен за образование на сите деца “ (UNESCO, 1994).

2.2. Инклузијата во Република Северна Македонија

Во нашата држава, актуелната концепциска поставеност на воспитанието и образованието на лицата со посебни образовни потреби е регулирана и интегрирана во Законот за основно образование, Законот за средно образование, Законот за просветна инспекција, како и други стратешки документи, а се базира на највисокиот правен акт Уставот на Република Северна Македонија.

Во Уставот на Република Северна Македонија, во делот на економски, социјални и културни права се регулира и правото на образование, во кое се вели:

„Секој има право на образование. Образованието е достапно за секого, под еднакви услови”.

Во Законот за средно образование не се спомнува попреченоста како можна основа за дискриминација. Средното образование на учениците со попреченост ги носи сите белези на постојното основно образование. Освен тоа, членот 39 од овој закон нуди можности во средното образование за ученици со посебни образовни потреби да се образуваат ученици според сообразени програми за соодветни занимања или за работно оспособување, во посебните средни училишта за ученици со: оштетен вид, оштетен слух, попреченост во психичкиот развој.

Националната програма за развој на образованието во Република Македонија 2005-2015 година, како стратешки образовен документ, ја дефинира мисијата во сферата на образованието, како: „Образование за сите преку обезбедување образовна еднаквост; зголемување на можностите за партиципација; зголемување на образовната, на културната и на економската компетитивност на македонското општество”.

Во 2001 година Владата на Република Македонија ја усвои Националната стратегија за изедначување на правата на лицата со хендикеп во Република Македонија („Службен весник на РМ бр.101/01”), која се заснова на темелно согледување, анализирање и укажување на потребата од донесување соодветни одлуки од Владата на Република Македонија за заштита, образование, рехабилитација, оспособување и вработување на инвалидните лица. Оваа Национална стратегија за изедначување на правата на лицата со инвалидност е ревидирана 2010-2018 година и претставува план на многубројни активности што произлегуваат од начелата на Конвенцијата за правата на лицата со инвалидност што е донесена од Обединетите нации на 13 декември 2006 година, која ги регулира правата и потребите на лицата со инвалидност, како и учеството на главните учесници во реализацијата, како што се надлежните министерства, институциите и граѓанските организации (Исахи-Палоши А., Василеска Л., Трпческа Л., Спасовски Г., Стојковска-Алексова Р, Crabtree D., 2014).

Министерството за образование и наука гради системски решенија за создавање еднакви можности и достапност на образованието за децата со развојни проблеми и посебни образовни потреби. За таа цела, потребно е усогласување на напорите за инклузија на децата со потешкотии во развојот. Тоа подразбира координација на програмските зафати и усогласување на програмската компонента, создавање на услови (инфраструктурни и кадровски) во воспитно – образовните установи и дополнителна обука на наставниот кадар за работа со оваа категорија на деца (Адамческа С., Ајдински Г., 2002).

Во Република Северна Македонија, од 1998 година се започна со решавањето на прашањата поврзани со воспоставувањето на инклузивното образование преку проектот „Инклузија за деца со посебни образовни потреби во редовните училишта“, финансиран од страна на UNICEF, а како дел од проектот на UNESCO „Специјалните образовни потреби во училницата“ (1998-2004).

Исто така, овде вреди да се спомене и проектот за модернизација на образованието, финансиран од страна на Светската банка за обука на наставниците во редовните училишта за инклузија на деца со посебни образовни потреби (2006-2009). Не помал е и придонесот на научно-истражувачкиот тим од Институтот за дефектологија на Филозофскиот факултет при Универзитетот „Св. Кирил и Методиј“ во Скопје (Ајдински Г., 2007).

2.3. Инклузијата во редовните училишта

Примената на инклузијата врз децата со посебни образовни потреби денес стана реалност, затоа што не бара некои посебни услови и поради тоа што образованието стана задолжително (Dimitrović P., 2011).

Инклузијата почнува со признавање на разликите помеѓу учениците. Градбата на инклузивните пристапи во наставата почитува такви разлики и се заснова на нив (Booth *et al.* 2008).

Инклузијата значи училиште како потпора и поттик и за кадарот во него, и за самите ученици. Тоа значи развој на една заедница којашто ги почитува своите остварувања, како и заедница во поширока смисла на зборот, за ширење на соработката со другите заедници и размена на искуство и знаење (Cerić H., 2004).

За соодветно спроведување на инклузија како и изготвување на индивидуални образовни планови, неопходно е, во училиштето каде што се вклучени деца со посебни образовни потреби, да постои тим што ќе биде одговорен за давање на соодветни услуги.

Во средното училиште се формира инклузивен тим составен од педагогот, односно психологот во училиштето, наставникот на ученикот, родителот, односно старателот на ученикот, дефектолог доколку има во училиштето и по потреба може да се вклучи и лекарот на ученикот.

Инклузивниот тим за секој ученик изготвува ИОП (Закон за средно образование, член 40, став 3).

Задачите на ваквиот тим се:

- да ја определи и да ја ревидира својата политика во поглед на обезбедување образование на сите деца со посебни образовни потреби
- да изготвува годишни и акциони програми за својата работа
- да ги објави пропишаните информации за својата политика и за обезбедените услови за учениците со посебни образовни потреби
- да поднесуваат годишни извештаи на родителите за мерките превземени во врска со спроведувањето на училишната политика
- да настојуваат за обезбедување на посебните образовни услуги за децата со посебни образовни потреби
- да обезбедат соодветна обука за наставниците во чии одделенија се вклучени деца со посебни образовни потреби
- да ја потенцираат важноста за препознавање на посебните потреби
- вклучување на децата со и без посебни образовни потреби во училишните активности соодветно со специјалните образовни услуги.

За функционирањето на инклузивното образование, особено е важен дефектологот кој треба да им даде поддршка на наставниците што се сретнуваат со деца со пречки во развојот. Во соработка со наставникот треба да изработи индивидуален образовен план и да се следат ефектите од истиот. За да се овозможи непречена работа во одделението, каде што е сместено дете со посебни образовни потреби, дефектологот, во соработка со наставникот, ги извршува потребните адаптации на условите, а во соработка со училишниот одбор го врши и адаптирањето на училишната средина. Негова задача е да ја надгледува употребата на специфичните средства и помагала и тимски да работи со одделенскиот наставник во реализацијата на наставните содржини во одделението.

Улогата на наставниците во инклузивниот процес е специфична. Наставникот го набљудува детето од првиот ден. Со постепено набљудување открива одредени причини за однесувањето, области за учење кои се интересени за нив, развој на одредени способности и целокупниот развој и напредок на детето (Vodić kroz inkluziju u obrazovanju - Uloga nastavnika/učitelja u obrazovanju djece, CPUiMOARE Printing Co, Duga, Sarajevo, 2006).

Предметниот наставник, во чие одделение има вклучено деца со посебни образовни потреби, треба да се грижи за создавање услови за реализирање на инклузивната практика во одделението. Еден од тие услови е да организира специфична помош во рамките на програмата, преку изнаоѓање начини за диференцијација во реализацијата на содржините, алтернативни стратегии за настава или учење. За секојдневната непречена работа и реализација на наставните содржини, тој, исто, така мора да соработува со дефектологот, во врска со давањето соодветни специјални услуги (Филиповска М., 2012).

Родителите на детето мораат да бидат постојано вклучени во сите фази. Посебна динамика добива напредокот на детето кога неговите родители се вклучени во инклузивниот процес, затоа што тие можат да дадат податоци и сознанија што би придонеле за создавање поволни услови за реализирање на инклузивниот процес. Охрабрувањето на родителите и поттикнувањето за нивно

активно учество им олеснува да ги согледаат обврските што ги имаат кон своето дете (Филиповска М., 2012).

Потребно е да се има предвид дека во работата со родителите треба да се даде акцент на две работи: 1) „Секогаш треба да претпоставиме дека секој родител знае сè за своето дете и неговите потреби” и 2) „Родителот не знае ништо за своето дете и неговите потреби”.

Првата претпоставка гарантира почитување, а другата претпоставка подразбира дека на родителот секогаш му е дадена потребната информација која му е потребна за да ја донесе вистинската одлука (Lazor M., Markovic S., Nikolic S., 2008).

2.4. Индивидуален образовен план

Кога во редовниот наставен процес се наоѓаат ученици со посебни образовни потреби, најчесто доаѓа до нескладност меѓу нивните развојни способности, како и дидактичко-методичките облици на работа, кои генерално се соодветни за повеќето од останатите „просечни“ ученици. Неуспехот во учењето, со неадекватната комуникација во училницата, може негативно да влијае на нивниот емоционален и социјален развој, бидејќи за секој ученик е важен образовниот успех и прифаќањето во одделенската средина. Па според тоа ако ученикот не е прифатен во рамките на одделенскиот колектив и ако постојано доживува неуспех поради поставените барања кои не може да ги исполни, некои од неговите основни потреби (почитување, пријателство, развојот на позитивна слика за себе) нема да бидат исполнети (Ivančić Đ., Stančić Z., 2003).

Ако мерките кои се предвидени за индивидуализација во инклузивното образование не даваат позитивни резултати, тогаш училиштето треба да подготви индивидуален образовен план (ИОП). ИОП претставува пишан документ во кој што е содржана целта на воспитно-образовната работа, односно што е тоа што треба да го научи детето во наредниот период, како и активностите што треба да се спроведат, т.е. што е тоа што конкретно ќе се работи. Во ИОП конкретно се

наведуваат и лицата коишто ќе работат со детето, како и временските рокови предвидени за таа работа. ИОП може да се донесе за еден дел или област во рамките на еден наставен предмет, група на предмети или на сите предмети, како и за вон-наставните активности (Чичевска-Јовановска Н., Димитрова-Радојчиќ, 2011).

Редовните училишта треба да пристапат во изработката и примената на ИОП (индивидуалните образовни планови), со цел да се фокусираат на посебните образовни потреби на учениците, со нагласка на специфичните цели чие остварување треба да го покаже значителниот напредок кај учениците. Успешноста на ИОП (индивидуалните образовни планови) несомнено зависи од средината во која постои ефикасно и детално планирање, како сегмент од севкупната стратегија за процена и евидентирање (Јачова З., Стојковска Алексова Р., 2013).

Индивидуалниот образовен план е основен инструмент и документ со кој се регулира и се обезбедува прилагодена настава на учениците кои не се во можност да се вклопат во постоечкиот образовен процес од било кои причини. Во потесна смисла, ИОП претставува пишан документ на установата која ги дефинира и ги содржи сите компоненти кои се потребни за квалитетно образование на конкретен ученик со посебни образовни потреби. Користењето на ИОП не значи дека ученикот е етикетиран, туку потребна е дополнителна образовна поддршка со која му се овозможува подобро и побрзо напредување (Ајдински Г., Кескинова А., Мемеди Б., 2017).

Осмислувањето на добри цели, соодветни на специфичните потреби на детето е најважниот дел за целиот процес, односно цели кои се: специфични, мерливи, реални (остварливи), релевантни и временски ограничени (Peterson, 2011).

При креирањето на индивидуалниот образовен план, неопходно е наставникот да се консултира со останатите членови на тимот, да соработува и да постигнува согласност со ученикот, со семејството и со останатите професионалци кои се ангажирани околу ученикот (Lazor M., Markovic S.,Nikolic S., 2008).

Индивидуалното планирање може да им помогне на наставниците:

- да ги идентификуваат јаките страни на ученикот и потешкотиите во процесот на усвојување на знаењата;
- да ги ревидираат претходните потешкотии и напредокот;
- да ги утврдат поконкретно краткорочните цели поврзани со приоритетните потреби кај ученикот;
- да постават цели за следната учебна година;
- да ги вклучат учениците, родителите и другите професионалци во процесот на планирање и следење (Мицковска Г., Тасевска А.,2015).

3. Ставови

Денес најпозната е дефиницијата на Алопорт за став кој вели дека ставот е трајна, односно нервна подготвеност стекната врз основа на искуството што извршува директено или динамско влијание врз реакцијата на поединецот на предметите и ситуациите кои се во контакт со него (Supek R., 1968).

Заради објаснување на поимот став за однесувањето на луѓето и предвидување на нивното однесување, не само што постојат голем број испитувања за ставовите, нивните карактеристики како и факторите кои влијаат на нивното формирање и промена, исто така постојат и голем број на теории за формирање и промена на ставовите. Сепак, не постои општа теорија за да се одговори на прашањето за улогата на ставовите во општествените настани, ниту таква теорија која јасно би укажала на позициите во структурата на целата личност. Сепак, секоја од нив поттикнува нови истражувања и значително го подобрува нашето знаење за ставовите како важен двигател на социјалното однесување (Rot N., 1973).

Според D.Krech, R.Crutchfield i L.Ballachiey ставовите претставуваат траен состав за позитивна или негативна оценка, чувства и тенденција да се преземе акција за или против во однос на различни предмети и ситуации.

Може да се разликуваат неколку основни карактеристики на ставовите:

- ставовите секогаш претставуваат однос помеѓу поединецот и предметот или ситуацијата,

- тие се научени, што значи дека тие не претставуваат вродени карактеристики на личноста,

- ставовите изразуваат вредности кога се насочени кон одреден предмет, идеја или концепт.

- ставовите се релативно трајни предиспозиции. Ова значи дека процесот на промена се одвива многу бавно (Kesić T., Piri Rajh S., 2004).

Еден став може да се гледа како низа компоненти кои една со друга се надградуваат и на крајот резултираат со одредено однесување.

Но, не смееме да забораваме дека ставовите се само еден дел од однесувањето на човекот и во одредени ситуации кога се донесуваат одлуки може и други фактори да влијаат врз самата одлука отколку веќе формираните став.

Факторите кои влијаат врз формирањето ставови можат да се поделат на три групи:

- општи фактори,

- социјални фактори и

- лични фактори (Kesić T., Piri Rajh S., 2004).

Ставовите кон лицата со посебни образовни потреби, како и ставовите кон децата со посебни образовни потреби не се вродени, туку научени. Со примената на инклузивното образование во училишната практика се развива свеста на децата за прифаќање и почитување на различностите. Подигнувањето на свеста за прифаќање на различностите кај децата без посебни образовни потреби и промена на ставовите кон децата со посебни образовни потреби е важен предуслов

за успешно спроведување на инклузијата во училиштата. Позитивната интеракција со луѓето со посебни образовни потреби во текот на редовното образование се јавува како важен услов за квалитетно спроведување на инклузијата (Богојевска Т., 2014).

4. Нацрт - стандарди за инклузивно образование

1. Поставеност на Инклузијата како принцип во националната програма за реформи во образованието
2. Досегашни искуства
3. Концепт образовна политика
4. Подрачја за стандардизација

1. Поставеност на Инклузијата како принцип во националната програма за реформи во образованието

Принцип образование за сите

Република Македонија ќе превземе мерки за гарантирање на еднакви можности во образованието за секој граѓанин без оглед на возраста, полот, способностите, етничката припадност и религиозната определба. Владата и Министерството за образование и наука се одговорни за обезбедување на образование за секој граѓанин.

Министерството за образование и наука ќе изгради системски решенија за остварување на еднакви можности и достапност на образованието за децата со развојни проблеми и децата со посебни образовни потреби. Тоа

подразбира координација на програмските зафати и усогласување на програмската компонента, создавање на услови (инфраструктурни и кадровски) во воспитно-образовните установи и дополнителна обука на постојаниот наставен кадар за работа со оваа категорија на деца.

Принцип училиште по мерка

Република Северна Македонија е цврсто определена да ги следи препораките за креирање на *свет по мерка на детето*. Правото на образование е највисокото право кое Министерството за образование и наука и државата во целост има обврска да го почитува и обезбеди.

Министерството за образование и наука во соработка со локалните авторитети *ќе развие механизми за мониторирање на состојбата на децата со децата во и надвор од системот на образование и активно учество на сите релевантни субјекти во детекцијата и мобилизацијата на децата со развојни проблеми и децата со посебни образовни потреби според видот и степенот на попреченоста на нивните психофизички можности и способности, кои никогаш не се запишале или кои го напуштиле образованието.*

Градењето на ефективно училиште претставува сведување на севкупната работа под еден критериум – квалитетот. Тоа подразбира градење на индикатори на успешност и ефикасност на установата во целост. Овие индикатори треба да ги зафатат клучните полиња како што се:

- училишната инфраструктура
- наставата
- наставниците
- управувањето
- соработка со локалната заедница.

Ефективното училиште

- ги практикува промовира и помага да се мониторираат правата и добросостојбата на СИТЕ деца во заедницата;
- активно ги бара и ги пронаоѓа децата кои се надвор од образовниот систем и им помага да се запишат на училиште, и истото редовно да го посетуваат;
- промовира рамноправност во опфатот и постигнувањата на девојчињата и момчињата;
- го има во фокусот детето – поттикнува учество на децата и активното учење и става приоритет на потребите на детето;
- отворено е за соработка – ги обединува сите позитивни постигнувања од проектите што се спроведуваат во Република Македонија;
- флексибилно е и ги почитува различностите;
- ги промовира усвојувањето и развивањето на вештините за живот.

2. Досегашни искуства

Од досегашното искуство во изведувањето на инклузијата во Македонија може да се констатира следното:

- Потребно е да се направи досегашна евалуација на проектот за инклузивно образование
- Инклузијата не значи вклучување на сите деца со развојни проблеми и посебни образовни потреби во редовното школство, не треба масовно и кампањски вклучување, туку вклучување психофизички можности и способности, карактеризирани според видот и степенот на попреченоста.
- Пред инклузијата треба да се изготви содржајна анализа за секое дете
- Инклузијата бара изготвување и донесување на соодветни програмски содржини и подготвување на редовните наставници за работа со развојни проблеми и децата со посебни образовни потреби*

*Национална програма за развој на образованието на Република Македонија 2005-2015, МОН, 2006

- Ако детето и покрај создавање на сите потребни услови не може да го следи редовното образование, после една учебна година се вклучува во посебното образование

- Инклузијата подразбира соработка со родителите на децата со развојни проблеми и децата со посебни образовни потреби

- Инклузијата бара соодветна подготовка на децата со развојни проблеми и децата со посебни образовни потреби, според видот и степенот на пореченоста, како и возраста

- Инклузијата бара и обезбедување на потребните техничко технолошки и други аудио визуелни средства, како и отстранување на архитектонските бариери.

3. Концепт образовна политика

Покрај глобалните принципи за развој на образованието во Република Македонија, Концептот за изработка на стандардите за ефективно инклузивно училиште во иднина треба да функционира со почитување на следните принципи како начела за нивна идентификација и физиономирање.

3.1. Принцип на достапност/пристап

- физичко - просторен пристап

• до училиште, во училница, во помошните простории, санитарните простории, фискултурните сали, игралиштата, училишен двор итн.

• простор за движење и комуникација;

• погодности и предност на децата со посебни образовни потреби во јавниот превоз до и од училиште.

-педагошка достапност

• до наставни средства;

- материјали;
- училишна и одделенска библиотека;
- одделенски катчиња;
- училишна табла;

3.2. Отвореност на ефективното училиште кон децата со деца со развојни проблеми и деца со посебни образовни потреби според видот и степенот на попреченоста и нивните психофизички можности и способности.

- создавање услови за прифаќање на децата;
- отвореност на наставниците;
- отвореност на училишниот менаџмент;
- отвореност и соработка на стручните служби во училиштето;
- отвореност кон професионалните институции и поединци;
- отвореност за соработка на родителите на овие деца;
- отвореност на децата/соучениците;

3.3. Принцип на разбирање и почитување на разликите.

- прифаќање на различниот од себе;
- воочување на посебностите;
- воочување на различниите можности за развој;
- негирање на комуникациска доминација;
- споделување на проблемите со другиот и различниот;
- споделување на зедничкиот и индивидуалниот успех и постигнувања;
- едукација на родителите.

3.4. Развој и негување на сензибилитет кон потребите на децата со деца со развојни проблеми и деца со посебни образовни потреби.

- примена на наставни стратегии за работа со овие ученици;

- нагласена индивидуализација;
- развој на индивидуални програми;
- континуирано следење на напредувањето;
- училишна тимска работа;
- создавање и градење на позитивна клима и атмосфера за работа.

3.5. Поддршка и соработка.

- развој и негување на клима на доверба и чувство на еднакви можности;
- организирање на партнерска работа меѓу учениците;
- јакнење на самодовербата кај секој поединец;
- работа во групи и групна соработка во учењето;
- поттикнување на кооперативно учење;
- организирани воннаставни и вонучилишни активности со активно учество на децата со развојни проблеми и посебни образовни потреби;

3.6. Целна група во инклузивното образование

Да се изврши стручно и тимски квалитетно дијагностичко оценување и изготвување на содржинска анализа за секое дете и при тоа да се почитуваат инклузивните способности, интересите, можностите на секое поединечно дете, што е мошне корисно при одлучување за инклузивно образование особено за:

- наглуви деца (до 60 db адаптирани за користење слушен амплификатор и со претходен ран рехабилитациски третман);
- деца со оштетен вид со предходен ран рехабилитациски третман и без комбинирани пречки во развојот;
- телесно инвалидни деца со сочуван интелектуален статус што имаат можност за пристап во училиштето;
- деца со лесни пречки во психичкиот развој кои на тестовите за интелигенција покажуваат резултати до 60 односно имаат релативно добра усвоеност на психомоторика, праксичка и гностичка организираност и делумна

усвоеност на сознајните функции и оперативност во мислењето (класификација, серијација, кореспонденција и конзервација);

- деца кои на тестовите за интелигенција покажуваат резултати до 70-80 односно на долна граница на интелектуалните способности, кои и до сега беа или теба да бидат во редовните одделенија на образовниот систем;

- деца со развојни проблеми, емоционални проблеми, пречки во однесувањето – анксиозни, хиперактивни, инхибирани, дисхармонични, деца со потешкотии во читаањето, математичките операции и оштетени функции на говорот и гласот).

4. Подрачја за стандардизација

4.1. Училишен простор

1. Стандард

Училиштето треба да биде безбедно место за учење и дружење на сите ученици кои имаат право и потреба од образование, среќно детство и социјализација.

Цел: Адаптирање на просторните услови на училиштето и училницата за учење на учениците со развојни проблеми и посебни образовни потреби.

2. Стандард

Ослободување на училишниот простор од архитектонските бариери.

Цел: Ученици со посебни образовни потреби со помош на рампи и лифтови да можат полесно да се движат во училишниот простор.*

*Национална програма за развој на образованието на Република Македонија 2005-2015, МОН, 2006

Цел: Мебелот да биде функционален за да учениците со посебни образовни потреби да не се чувствуваат нелагодно и заморно додека учествуваат во наставниот процес.

Цел: Ученици со посебни образовни потреби се служат со помагала кои не мора да се нивна лична сопственост, туку се сопственост на училиштето.

Цел: Учениците со посебни образовни потреби имаат потреба за превоз поради нивните ограничени можности за движење и поради нивната безбедност (доколку е назначено во наодот и мислењето).

4.2. Наставен кадар

1. Стандард

Висока професионална посветеност на сите субјекти вклучени во процесот на образование на учениците со развојни проблеми и посебни образовни потреби.

Цел: Обезбедување на професионална компетентност на наставниот кадар од аспект на неговото иницијално образование и моделите на професионален развој и напредување.

2. Стандард

Иницијалното образование на наставниците да се додаде со модули на тема: инклузија на деца со посебни образовни потреби во редовни училишта, во рамки на постоечкото образование.

Цел : Се препорачува наставникот кој е вклучен во инклузијата по дипломирањето да добие дополнителна обука за работа со ученици со посебни образовни потреби.

3. Стандард

Развиен сензибилитет на наставниот кадар кон можностите на учениците со развојни проблеми и со посебни образовни потреби.

Цел: висока професионална мотивираност за работа со ученици со развојни проблеми и со посебни образовни потреби преку разбирање на функцијата и мисијата на училиштето како институција и фактор за развој.

4.Стандард

Дефектолози, волонтери, студенти на наставнички факултети и родителите , вклучени во активности определени со описот на работата.

Цел: Престојот на учениците со развојни проблеми и со посебни образовни потреби во сите делови од училишниот дел да биде поквалитетен.

4.3. Наставен процес

1. Стандард

Реорганизација на наставната работа насочена кон индивидуално учење, соработка и поддршка на учениците со развојни проблеми и со посебни образовни потреби.

Цел: Подреденост на наставниот процес на потребите за развој и напредување на сите ученици со развојни проблеми и со посебни образовни потреби.

2. Стандард

Афирмација на тимската работа на сите субјекти во и вон училиштето во однос на: планирањето, подготовката на материјали за учење и поучување, реализација, следењето и евалуацијата на ефектите од проектот.

Цел: Функционирање на училишната заедница како единствена целина за позитивно влијание врз развојот на учениците со развојни проблеми и со посебни образовни потреби.

3. Стандард

Развој и функционирање на микростратегии со курикуларни пристапи (дефинирање на цели, реализација, вреднување).

Цел: Развиена методологија на работа со учениците со осмислени техники и постапки подредени на нивните можности.

4. Стандард

Понуда на индивидуални курикулуми насочени кон развој на индивидуалните потенцијали на децата.

Цел: Функционирање на училишната заедница заснована на постигања на различни индивидуални нивоа и надминување на практиката на колективни процеси.

5. Стандард

Обезбедување на наставни (ученичко–поучувачки) ситуации со нагласена проактивна позиција и улога на ученикот.

Цел: Создавање на компетитивна средина за учење (припадност/активност врз основа на право) со постигања и ефекти кои се должат на индивидуално залагање и творечко учење.

6. Стандард

Поттикнување и развој на партнерски односи во одделението/класот.

Цел: Создавање на социоемоционална клима на врсничко партнерство во учењето.

7. Стандард

Негување на мотивирачки и стимулативен амбиент во училиштето и во одделението.

Цел: Трансформација на училиштето и училишната заедница од предавална во работилница за стекнување на знаења и развивање на ставови, вештини умења и навики.

8. Стандард

Создавање на услови за вреднување, самовреднување и взаемно вреднување на децата преку примена на аналитичко-развојни техники на следење и евалуација.

Цел: Обезбедување на дидактичко–методички континуитет на вреднувањето, самовреднување и взаемно вреднувањето како интегрална компонента на процесите на учење и поучување. (МОН, Национална програма за развој на образованието на Република Македонија 2005-2015., 2006)

II. Методологија на истражувањето

1. Предмет на истражувањето

Реализирањето на ова истражување е иницирано заради вклучувањето на се поголем број на деца со посебни потреби во редовните средни училишта. Имајќи го предвид фактот дека средното образование како дел од образовниот систем на РСМ е задолжително, се наметна идејата за подетално истражување на ставовите на учениците од средните училишта за вклученоста на учениците со посебни образовни потреби во истите, колку тие се прифатени и колку нивните сооченици се запознаени со оваа категорија на деца.

Предмет на ова истражување е испитувањето на ставовите на учениците кои немаат посебни образовни потреби во средното редовно училиште во врска со учениците со посебни образовни потреби.

2. Цел и карактер на истражувањето

Цел на ова истражување е да се утврди каков став имаат учениците од средните училишта кон учениците со посебни образовни потреби и дали одредени параметри придонесуваат за постоење разлики во ставовите на учениците кон децата со посебни образовни потреби.

Ова истражување е квантитативно, бидејќи со примена на структурирани прашалници, каде се вклучени голем број на испитаници, се постигнува крајната цел, односно проверка на поставените хипотези, преку кое дојдовме до сознанија корисни за образованието и за општеството во целина.

Применето бидејќи ова истражување ќе овозможи развој на нови методи, нови стратегии и организација за вклучувањето на учениците со посебни образовни потреби во редовните училишта.

Евалуациско бидејќи се мерат позитивните и негативните ставови на учениците кон учениците со посебни образовни потреби во средните редовни училишта.

Компаративно бидејќи се прави споредба на ставовите помеѓу учениците од средно образование по пол, возраст, националност, гимназиските и стручни насоки.

Дескриптивно бидејќи овозможува со добиените податоци да се утврди фактичката сосотојба односно, ставовите на учениците од редовните училишта во кон учениците со посебни образовни потреби вклучени во истите.

Современо бидејќи ги проучува актуелните општествени проблеми.

3. Задачи на истражувањето

Целта на истражувањето е конкретизирана низ следниве **задачи**:

- Да се утврди дали возраста, полот, националноста на учениците без посебни образовни потреби влијае врз градењето на ставовите за инклузија на учениците со посебни образовни потреби.

- Да се утврди дали учениците без посебни образовни потреби сметаат дека учениците со посебни образовни потреби може да се едуцираат во редовните средни училишта или треба да има посебни паралелки во редовните средни училишта.

- Да се утврди дали учениците без посебни образовни потреби сметаат дека учениците со посебни образовни потреби треба да се образуваат во посебните специјални училишта.

- Да се увиди дали учениците без посебни образовни потреби сметаат дека учениците со посебни образовни потреби можат да го продолжат своето образование на факултет по завршување на средното училиште.

- Да се утврди дали учениците без посебни образовни потреби сметаат дека учениците со посебни образовни потреби ги имаат истите права како и нив.

4. Хипотези на истражувањето

Тргувајќи од целта и задачите на истражувањето се поставуваат следните хипотези:

Хипотеза 1. Претпоставуваме дека поголемиот дел од учениците во средните училишта имаат позитивни ставови во однос на учениците со посебни образовни потреби.

Хипотеза 2. Се претпоставува дека полот, возраста, националноста на учениците придонесува за постоење разлики во ставовите за прифаќање на учениците со посебни образовни потреби во редовните училишта.

Хипотеза 3. Се претпоставува дека учениците имаат различни ставови за вклучувањето на учениците со посебни образовни потреби во редовните и посебните средни училишта.

Хипотеза 4. Се претпоставува дека учениците имаат позитивни ставови за продолжување на образованието на учениците со посебни образовни потреби на факултет по завршување на средното училиште.

Хипотеза 5. Се претпоставува дека учениците од средните училишта сметаат дека учениците со посебни образовни потреби ги имаат истите права како и нив.

5. Варијабли на истражувањето

Во текот на ова истражување употребени се следниве категории на променливи:

Зависна варијабла:

- Ставовите на учениците кои немаат посебни образовни потреби во средно училиште во однос на учениците со посебни образовни потреби

Независни варијабли:

- Пол
- Националност
- Возраст

6. Популација и примерок

Првиот чекор на ова истражување, претставува определувањето, односно проценувањето на конкретниот број на испитаници. Во конкретниов случај тоа се 927 ученици, запишани во редовно средно училиште СГГУС „Здравко Цветковски“

- Скопје, кое по самиот состав е гимназиско и стручно, каде што се запишани ученици од македонска и албанска националност.

Од вкупниот број на испитаници кои беа вклучени во ова истражување, **354**, односно **38,2 %** од испитаниците се од женски, додека **573** односно **61,8 %** од испитаниците се од машки пол. Во однос на националноста **281**, односно **30.3 %** се албанци, а **646** односно **69.7 %** се македонци.

Примерокот на ова истражување е примерок по проценка, односно избран така што податоците што ги добивме се според релевантни карактеристики: пол, возраст, националност.

Во ова истражување беа избрани испитаници со кои сметавме дека ќе може да се соработува и да се добијат потребните информации, односно пригоден примерок.

7. Методи, техники и инструменти на истражувањето

Во истражувањето користен е дескриптивен метод, кој даде опис на појавата.

Каузална метода, со што се испита причинско-последичната поврзаност на ставовите на учениците во средно училиште во однос на учениците со посебни образовни потреби по пол, националност, возраст, гимназиски и стручни насоки.

Метод на компарација со што се направи меѓусебно споредување на групи податоци со цел да се воочат разликите што постојат меѓу нив во поглед на некоја нивна карактеристика.

Во фазата на собирање на податоци е користена техника на анкетирање, со чија помош ги собравме потребните податоци од испитаниците преку нивните одговори, а исто така преку оваа анкета се утврдија и демографските податоци за полот, возраста и националноста.

Анкетирањето претставува техника на прибирање на податоци (факти), којашто најчесто се применува во општествените науки. Се реализира на таков начин што поголем број на испитаници, кои го сочинуваат примерокот, одговараат на претходно дефинирани прашања во врска со определена појава или проблем. Инструментот со кој што се реализира оваа техника е анкетен прашалник, кој содржи ограничен број добро структурирани, прецизни, јасни и недвосмислени прашања. Резултатите од анкетањето се собираат во електронска форма, систематизираат, анализираат и врз основа на добиените информации се донесуваат соодветни заклучоци за истражуваниот проблем.

За реализација на техниката на анкетање како инструмент е користен анкетен лист, кој содржи 19 формулирани прашања од отворен тип и прашања со алтернатија на кој испитаниците одговараа писмено. Прашањата од отворен тип се користат кога одговорот не може да се предвиди, односно на испитаникот му се дава слобода во одговорот на поставеното прашање. Кај прашањата со алтернатија испитаникот може да избира меѓу два можни одговори.

8. Статистичка обработка на податоците

Резултатите од истражувањето се групирани, табеларно и графички претставени. Типот на податоци не посочи кон дескриптивна анализа на податоците при што со оглед на природата на информациите кои беа прибрани од прашалникот, се направи приказ на фреквенциите на дадени одговори на секое од поставените прашања. Во однос на хипотезите, со оглед на тоа дека се работи за фреквенции во дадени категории, за тестирање на разликите се користеше хи квадрат тестот. Одговорените анкетни прашалници беа статистички обработени со помош на наменскиот софтвер за статистичка обработка SPSS, а графичките прикази се генерирани со помош на софтверот за табеларни пресметки Microsoft Excel.

9. Организација и тек на истражувањето

Истражувањето се одвиваше според планирана временска рамка. Пред спроведувањето на истражувањето во избраното средно редовно училиште беше разговарано со директорот, наставниците и стручната служба во училиштето на кои им беше објаснета целта на истражувањето и им беа доставени претходно подготвените анкетни прашалници. Целокупниот процес на анкетање започна во мај, а заврши во септември 2018 година.

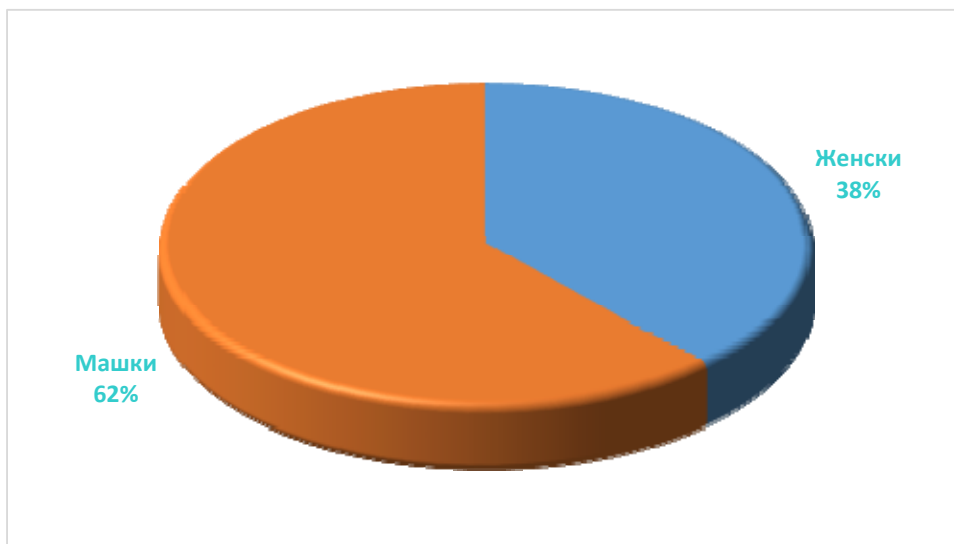
Обработката на податоците се одвиваше во фази при што најпрво се провери исправноста на прашањата, се согледаа грешките и недостатоците во пополнувањето на прашалникот.

III. Анализа и интерпретација на резултатите од истражувањето

Табела 1: Приказ на испитаниците по пол

Пол	Фреквенција N	Процент %
Женски	354	38.2%
Машки	573	61.8%
Вкупно	927	100.0%

Во однос на полот, се покажа дека од вкупно **927** испитаници, **354**, односно **38,2%** од испитаниците биле од женски, додека **573** односно **61,8%** од испитаниците биле од машки пол.

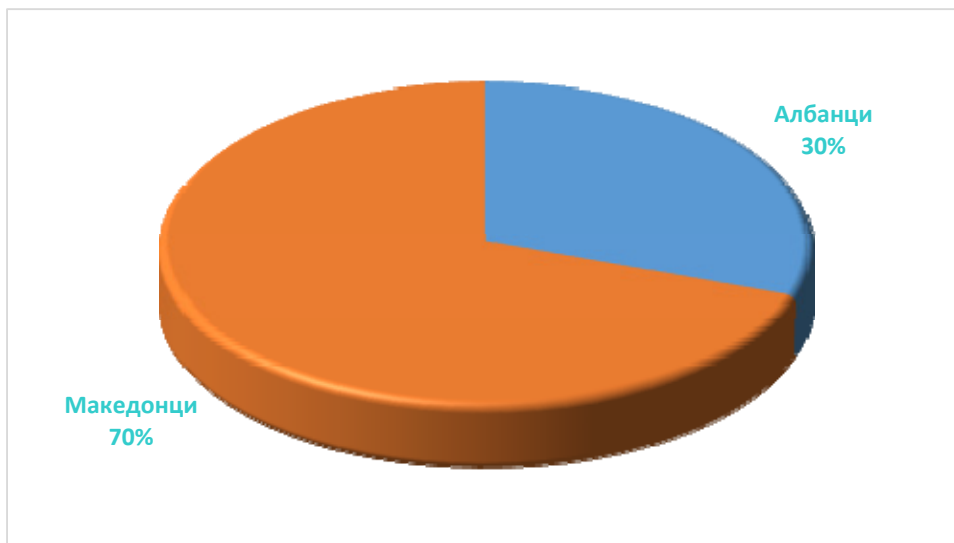


Слика 1. Приказ на испитаниците по пол

Табела 2: Приказ на испитаниците по националност

Националност	Фреквенција N	Процент %
Албанци	281	30.3%
Македонци	646	69.7%
Вкупно	927	100.0%

Во однос на националноста, се покажа дека од вкупно **927** испитаници, **281**, односно **30.3%** се албанци, а **646** односно **69.7%** се македонци.

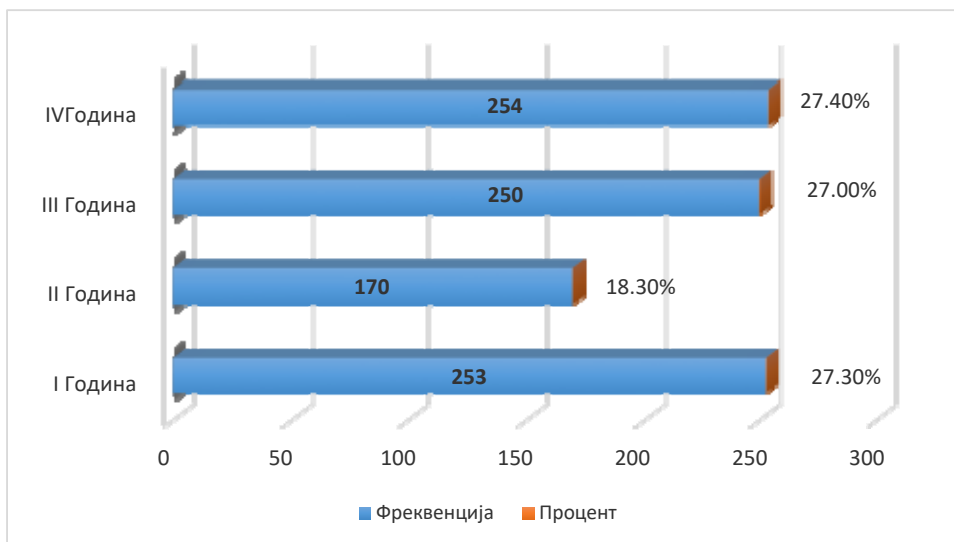


Слика 2. Приказ на испитаниците по националност

Табела 3: Приказ на испитаниците по возраст

Возраст	Фреквенција N	Процент %
I Година	253	27.3%
II Година	170	18.3%
III Година	250	27.0%
IV Година	254	27.4%
Вкупно	927	100.0%

Во однос на возраста се покажа дека од вкупно **927** испитаници, **253** односно **27.3%** од испитаниците се од **I** година, **170** односно **18.3%** од испитаниците од **II** година, **250** односно **27.0%** од испитаниците **III** година и **254** односно **27.4%** од испитаниците од **IV** година.

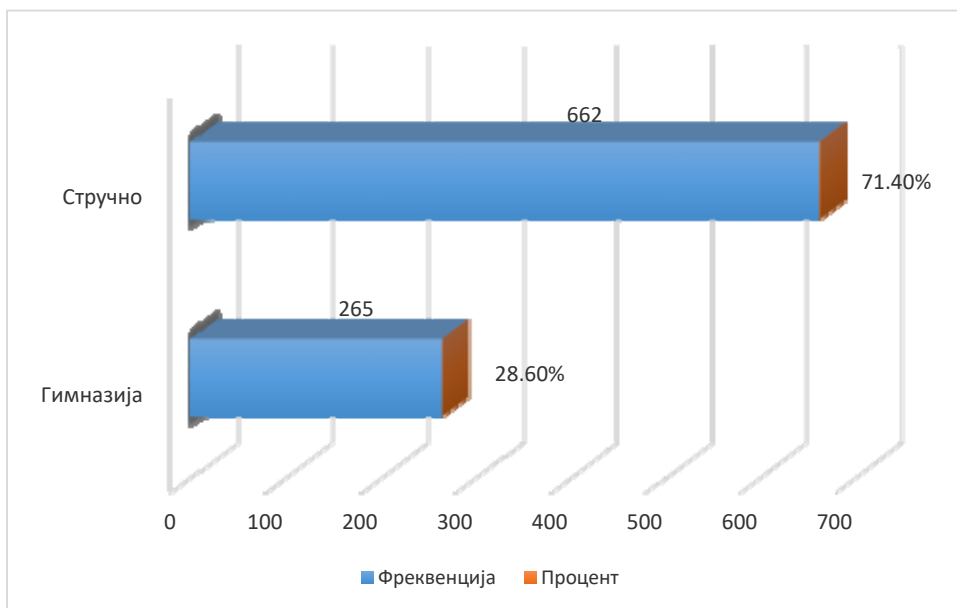


Слика 3. Приказ на испитаниците по возраст

Табела 4: Приказ на испитаниците по образование

Образование	Фреквенција N	Процент %
Гимназија	265	28.6%
Стручно	662	71.4%
Вкупно	927	100.0%

Во однос на образованието, се покажа дека од вкупно **927** испитаници, **265** односно **28.6%** се испитаници од гимназиско образование, **662** односно **71.4%** се испитаници од стручно образование.

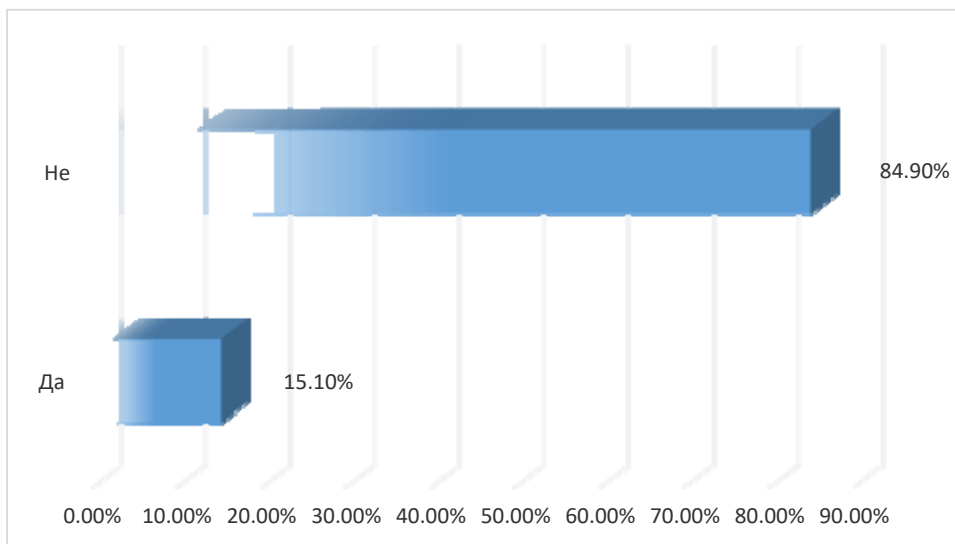


Слика 4. Приказ на испитаниците по образование

Табела 5: Приказ на прашањето дали во класот има ученик со посебни образовни потреби

	Фреквенција N	Процент %
Да	140	15.1%
Не	787	84.9%
Вкупно	927	100.0%

Во однос на прашањето дали во класот имаат ученик со посебни образовни потреби, **140**, односно **15,1%** од учениците одговориле потврдно, додека **787** односно **84,9%** од испитаниците одговориле негативно.

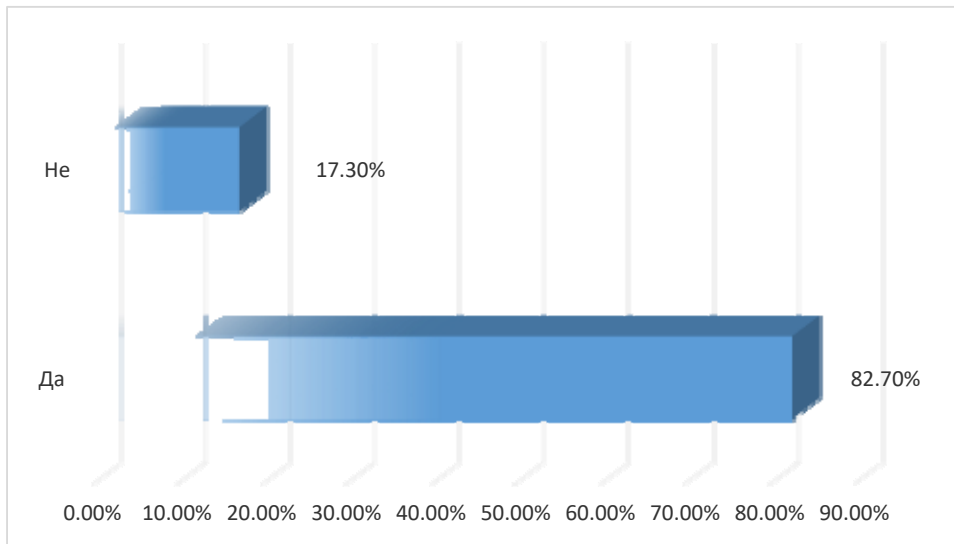


Слика 5. Приказ на прашањето дали во класот има ученик со посебни образовни потреби

Табела 6: Приказ на прашањето дали би седел/а во иста купа со ученик/а со посебни образовни потреби

	Фреквенција N	Процент %
Да	767	82.7%
Не	160	17.3%
Вкупно	927	100.0%

Во однос на прашањето дали би седел/а во иста купа со ученик/а со посебни образовни потреби, **767** односно **82.7%** од учениците одговориле потврдно, додека **160** односно 17.3% од испитаниците одговориле негативно.

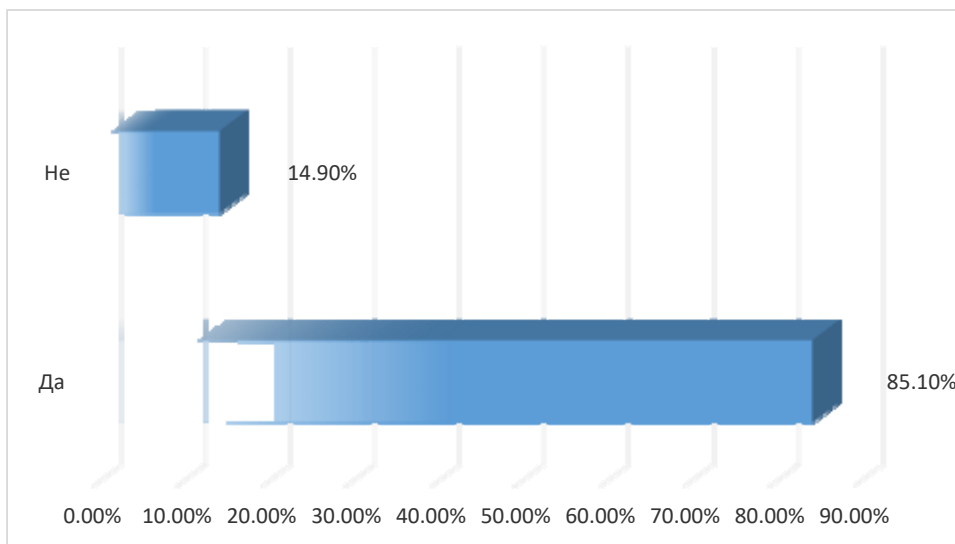


Слика 6. Приказ на прашањето дали би седел/а во иста купа со ученик/а со посебни образовни потреби

Табела 7: Приказ на прашањето дали со ученикот/а со посебни образовни потреби би се дружел/а за време на одморот

	Фреквенција N	Процент %
Да	789	85.1%
Не	138	14.9%
Вкупно	927	100.0%

Во однос на прашањето дали со ученикот/а со посебни образовни потреби би се дружел/а за време на одморот, **789** односно **85.1%** одговориле потврдно, додека **138** односно **14.9%** од испитаниците одговориле негативно.

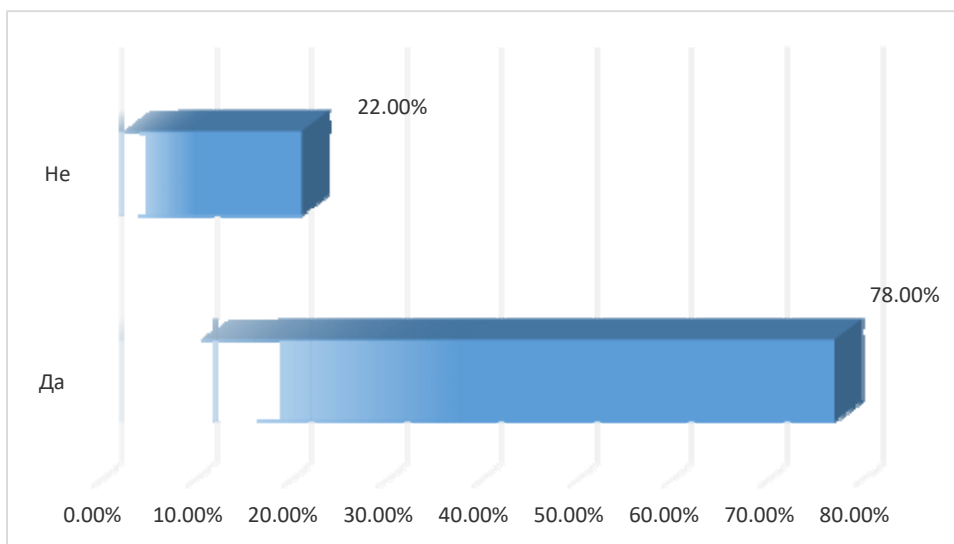


Слика 7. Приказ на прашањето дали со ученикот/а со посебни образовни потреби би се дружел/а за време на одморот

Табела 8: Приказ на прашањето дали ученикот/а со посебни образовни потреби може да ги почитува правилата на однесување во училиштето

	Фреквенција N	Процент %
Да	723	78.0%
Не	204	22.0%
Вкупно	927	100.0%

Во однос на прашањето дали со ученикот/а со посебни образовни потреби може да ги почитува правилата на однесување во училиштето, **723** односно **78.0%** одговориле потврдно, додека **204** односно **22.0%** од испитаниците одговориле негативно.

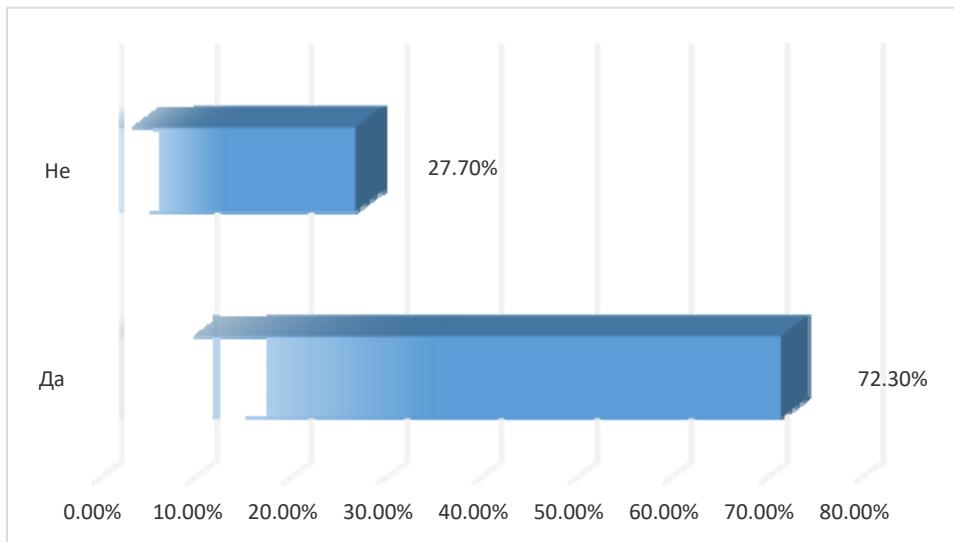


Слика 8. Приказ на прашањето дали ученикот/а со посебни образовни потреби може да ги почитува правилата на однесување во училиштето

Табела 9: Приказ на прашањето дали ученикот/а со посебни образовни потреби може да ги почитува правилата на тимската игра на часовите по физичкио и како и спортските активности

	Фреквенција N	Процент %
Да	670	72.3%
Не	257	27.7%
Вкупно	927	100.0%

Во однос на прашањето дали ученикот/а со посебни образовни потреби може да ги почитува правилата на тимската игра на часовите по физичко и како и спортските активности, **670** односно **72.3%** одговориле потврдно, додека **257** односно **27.7%** од испитаниците одговориле негативно.

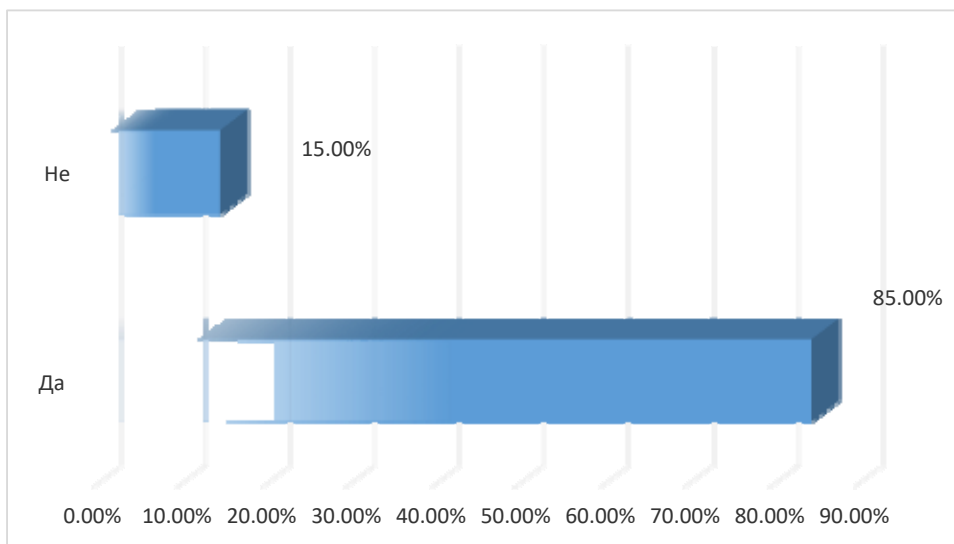


Слика 9. Приказ на прашањето дали ученикот/а со посебни образовни потреби може да ги почитува правилата на тимската игра на часовите по физичкио и како и спортските активности

Табела 10: Приказ на прашањето дали би го вклучил/а во својот тим ученикот/а со посебни потреби

	Фреквенција N	Процент %
Да	788	85.0%
Не	139	15.0%
Вкупно	927	100%

Во однос на прашањето дали би го вклучил/а во својот тим ученикот/а со посебни потреби, **788** односно **85.0%** одговориле потврдно, додека 139 односно **15.0%** од испитаниците одговориле негативно.

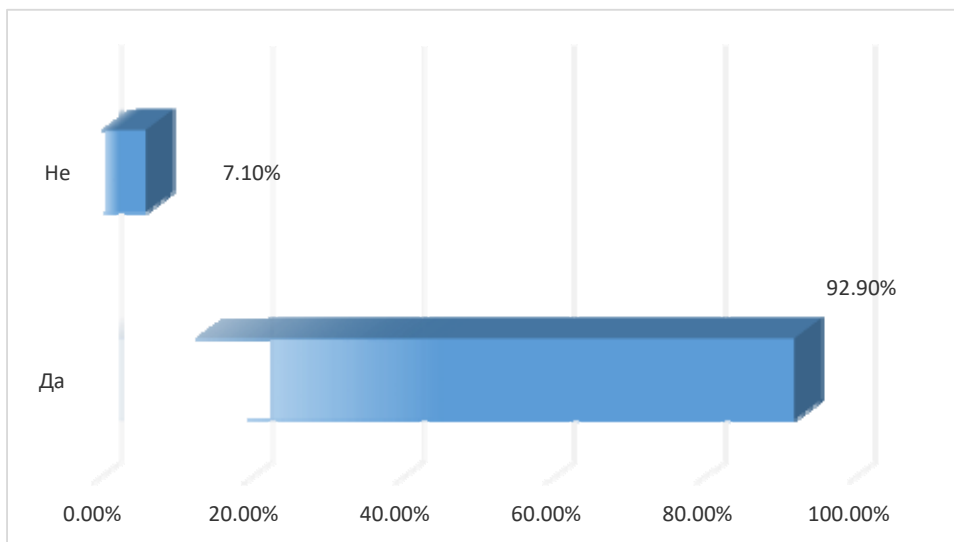


Слика 10: Приказ на прашањето дали би го вклучил/а во својот тим ученикот/а со посебни потреби

Табела 11: Приказ на прашањето дали би се грижел/а за учениците со посебни образовни потреби доколку другите ученици и исмејуваат

	Фреквенција N	Процент %
Да	861	92.9%
Не	66	7.1%
Вкупно	927	100%

Во однос на прашањето дали би се грижел/а за учениците со посебни образовни потреби доколку другите ученици и исмејуваат, **861** односно **92.9%** одговориле потврдно, додека **66** односно **7.1%** од испитаниците одговориле негативно.

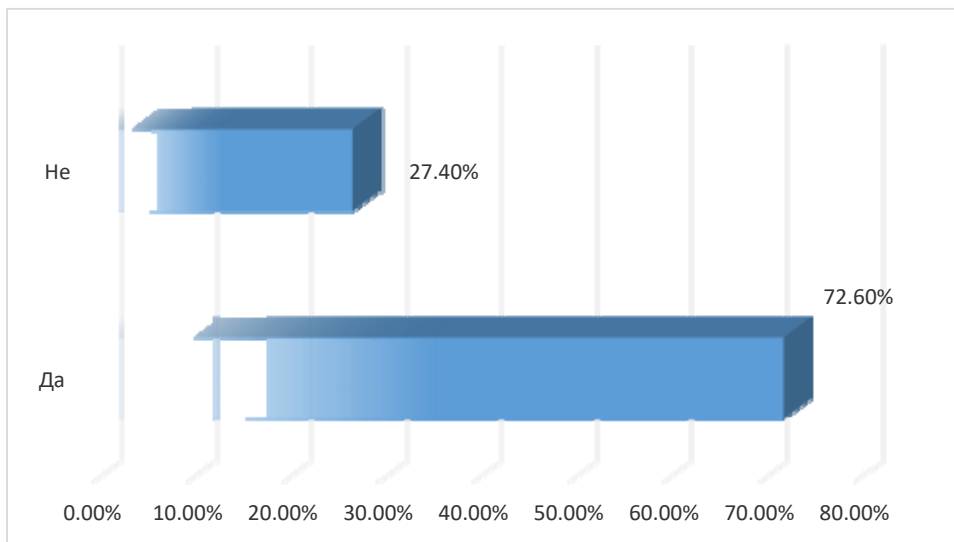


Слика 11: Приказ на прашањето дали би се грижел/а за учениците со посебни образовни потреби доколку другите ученици и исмејуваат

Табела 12: Приказ на прашањето дали сметаш дека учениците со посебни образовни потреби може да ги изучуваат истите предмети како и ти

	Фреквенција N	Процент %
Да	673	72.6%
Не	254	27.4%
Вкупно	927	100.0%

Во однос на прашањето дали сметаш дека учениците со посебни образовни потреби може да ги изучуваат истите предмети како и ти, **673** односно **72.6%** одговориле потврдно, додека **254** односно **27.4%** од испитаниците одговориле негативно.

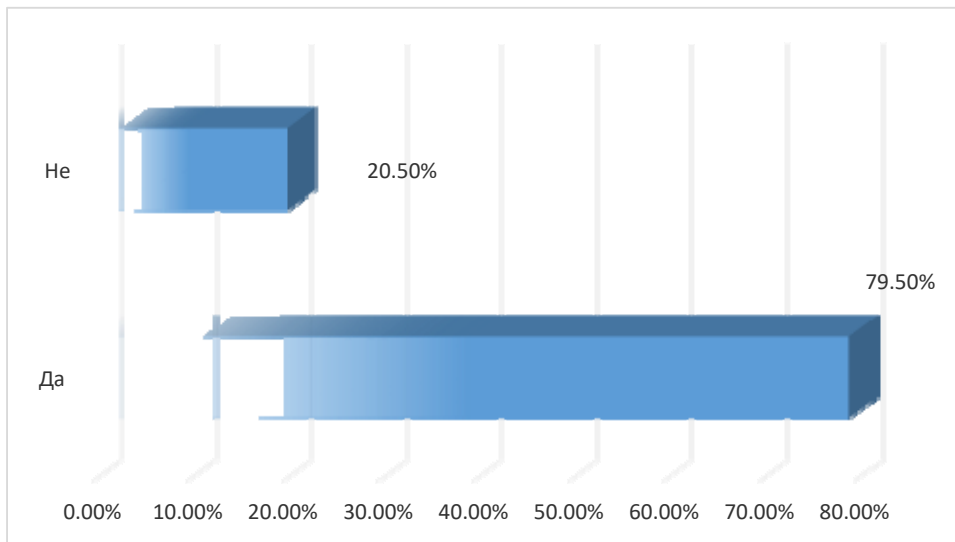


Слика 12: Приказ на прашањето дали сметаш дека учениците со посебни образовни потреби може да ги изучуваат истите предмети како и ти

Табела 13: Приказ на прашањето дали учениците со посебни образовни потреби може да имаат исто хоби како и ти

	Фреквенција N	Процент %
Да	737	79.5%
Не	190	20.5%
Вкупно	927	100.0%

Во однос на прашањето дали учениците со посебни образовни потреби може да имаат исто хоби како и ти, **737** односно **79.5%** одговориле потврдно, додека **190** односно **20.5%** од испитаниците одговориле негативно.

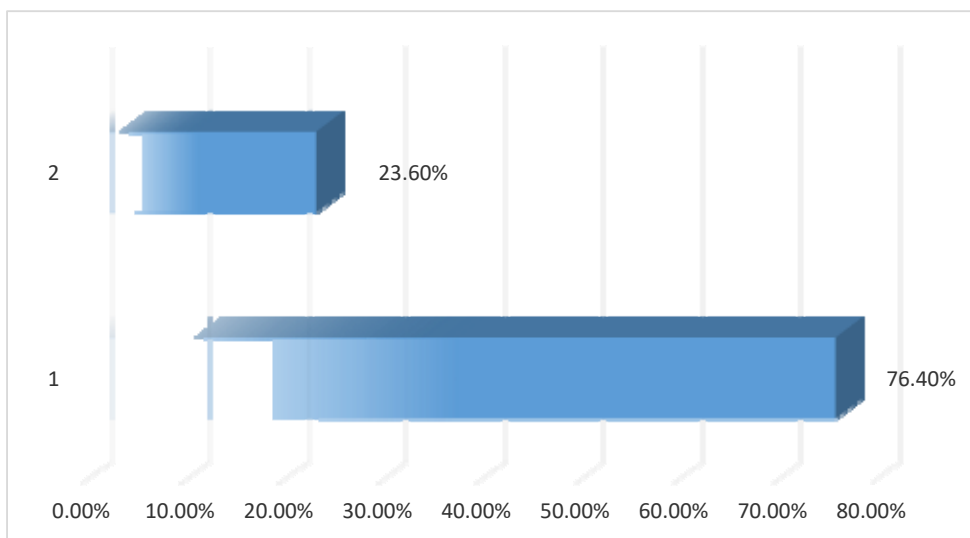


Слика 13: Приказ на прашањето дали учениците со посебни образовни потреби може да имаат исто хоби како и ти

Табела 14: Приказ на прашањето дали децата со посебни образовни потреби треба да се едуцираат во редовните средни училишта

	Фреквенција N	Процент %
Да	708	76.4%
Не	219	23.6%
Вкупно	927	100.0%

Во однос на прашањето дали децата со посебни образовни потреби треба да се едуцираат во редовните средни училишта, **708** односно **76.4%** одговориле потврдно, додека **219** односно **23.6%** од испитаниците одговориле негативно.

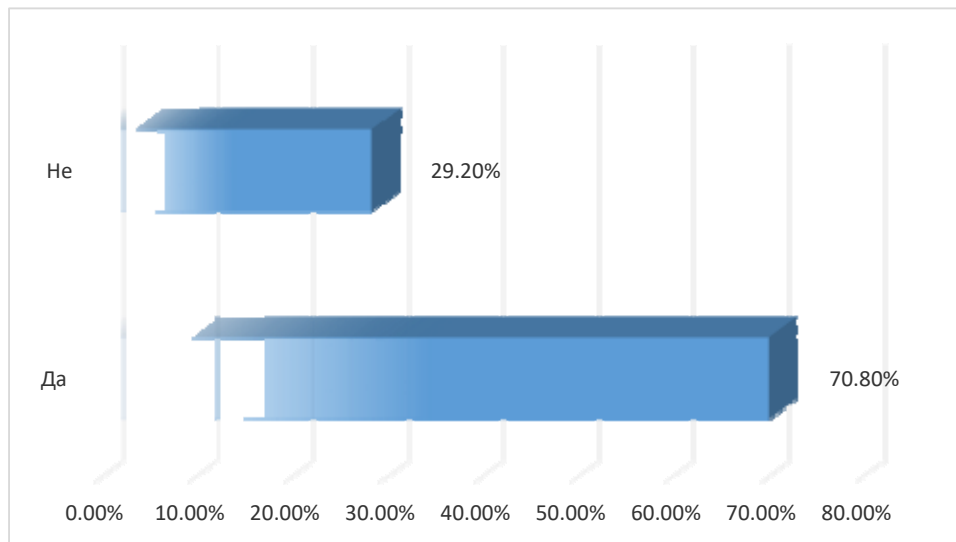


Слика 14: Приказ на прашањето дали децата со посебни образовни потреби треба да се едуцираат во редовните средни училишта

Табела 15: Приказ на прашањето дали за децата со посебни образовни потреби треба има посебни паралелки во редовните средни училишта

	Фреквенција N	Процент %
Да	656	70.8%
Не	271	29.2%
Вкупно	927	100.0%

Во однос на прашањето дали за децата со посебни образовни потреби треба има посебни паралелки во редовните средни училишта, **656** односно **70.8%** одговориле потврдно, додека **271** односно **29.2%** од испитаниците одговориле негативно.

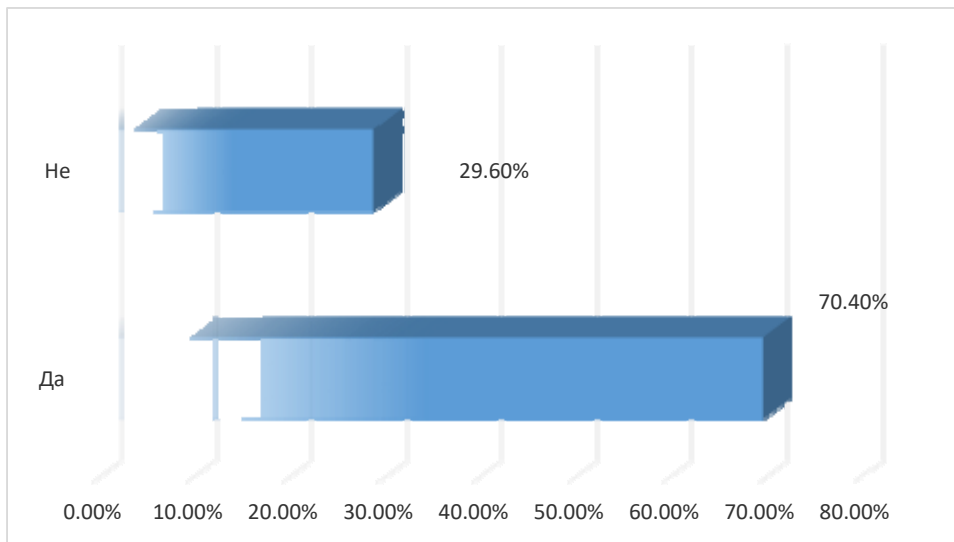


Слика 15: Приказ на прашањето дали за децата со посебни образовни потреби треба има посебни паралелки во редовните средни училишта

Табела 16: Приказ на прашањето дали децата со посебни образовни потреби треба да се образуваат во посебните училишта

	Фреквенција N	Процент %
Да	653	70.4%
Не	274	29.6%
Вкупно	927	100.0%

Во однос на прашањето дали децата со посебни образовни потреби треба да се образуваат во посебните училишта, **653** односно **70.4%** одговориле потврдно, додека **274** односно **29.6%** од испитаниците одговориле негативно.

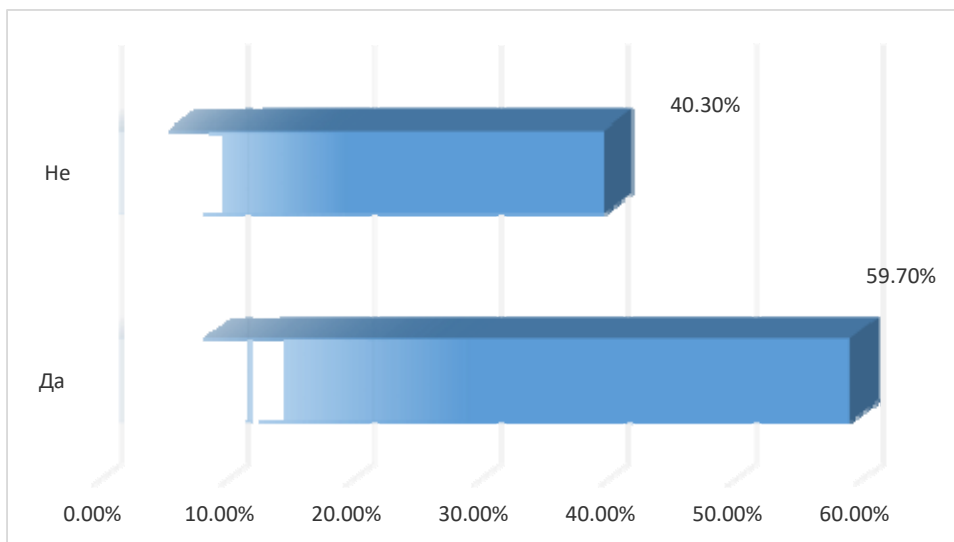


Слика 16: Приказ на прашањето дали децата со посебни образовни потреби треба да се образуваат во посебните училишта

Табела 17: Приказ а прашањето дали би излегол/а со ученик/а со посебни образовни потреби од твоето училиште во ноќен клуб, кафе бар и сл.

	Фреквенција N	Процент %
Да	553	59.7%
Не	374	40.3%
Вкупно	927	100.0%

Во однос на прашањето дали би излегол/а со ученик/а со посебни образовни потреби од твоето училиште во ноќен клуб, кафе бар и сл., **553** односно **59.7%** од испитаниците одговориле потврдно, додека **374** односно **40.3%**, од испитаниците одговориле негативно.

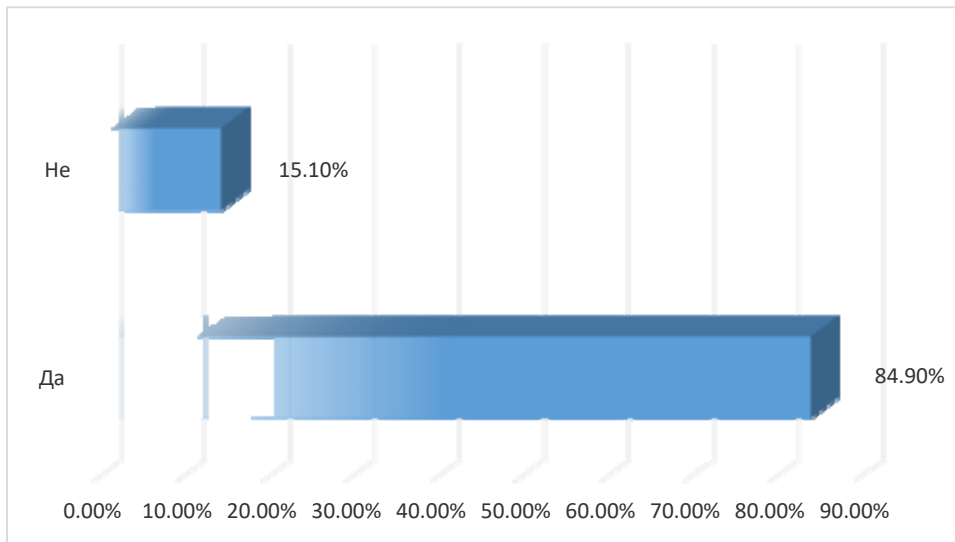


Слика 17: Приказ а прашањето дали би излегол/а со ученик/а со посебни образовни потреби од твоето училиште во ноќен клуб, кафе бар и сл.

Табела 18: Приказ на прашањето дали ученик/а со посебни образовни потреби би можел/а да ти биде другар/а

	Фреквенција N	Процент %
Да	787	84.9%
Не	140	15.1%
Вкупно	927	100.0%

Во однос на прашањето дали ученик/а со посебни образовни потреби би можел/а да ти биде другар/а, **787** односно **84.9%** од испитаниците одговориле потврдно, додека **140** односно **15.1%** од испитаниците одговориле негативно.

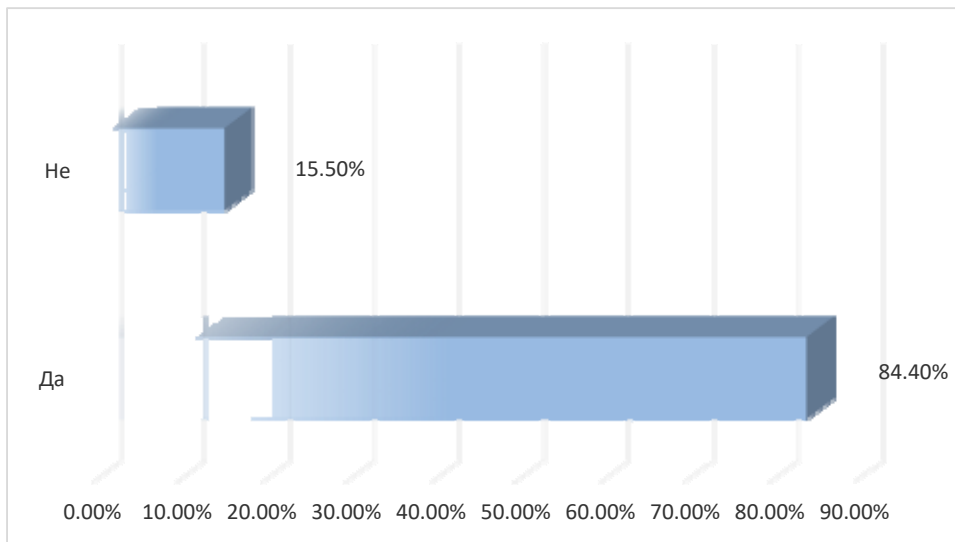


Слика 18: Приказ на прашањето дали ученик/а со посебни образовни потреби би можел/а да ти биде другар/а

Табела 19: Приказ на прашањето дали сметаш дека ученик/а со посебни образовни потреби би можел/а да се запише на факултет по завршувањето на средното образование

	Фреквенција N	Процент %
Да	782	84.4%
Не	144	15.5%
Вкупно	927	100.0%

Во однос на прашањето дали сметаш дека ученик/а со посебни образовни потреби би можел/а да се запише на факултет по завршувањето на средното образование **782** односно **84,4%** од испитаниците одговориле потврдно, додека **144** односно **15,5%** од испитаниците одговориле негативно.

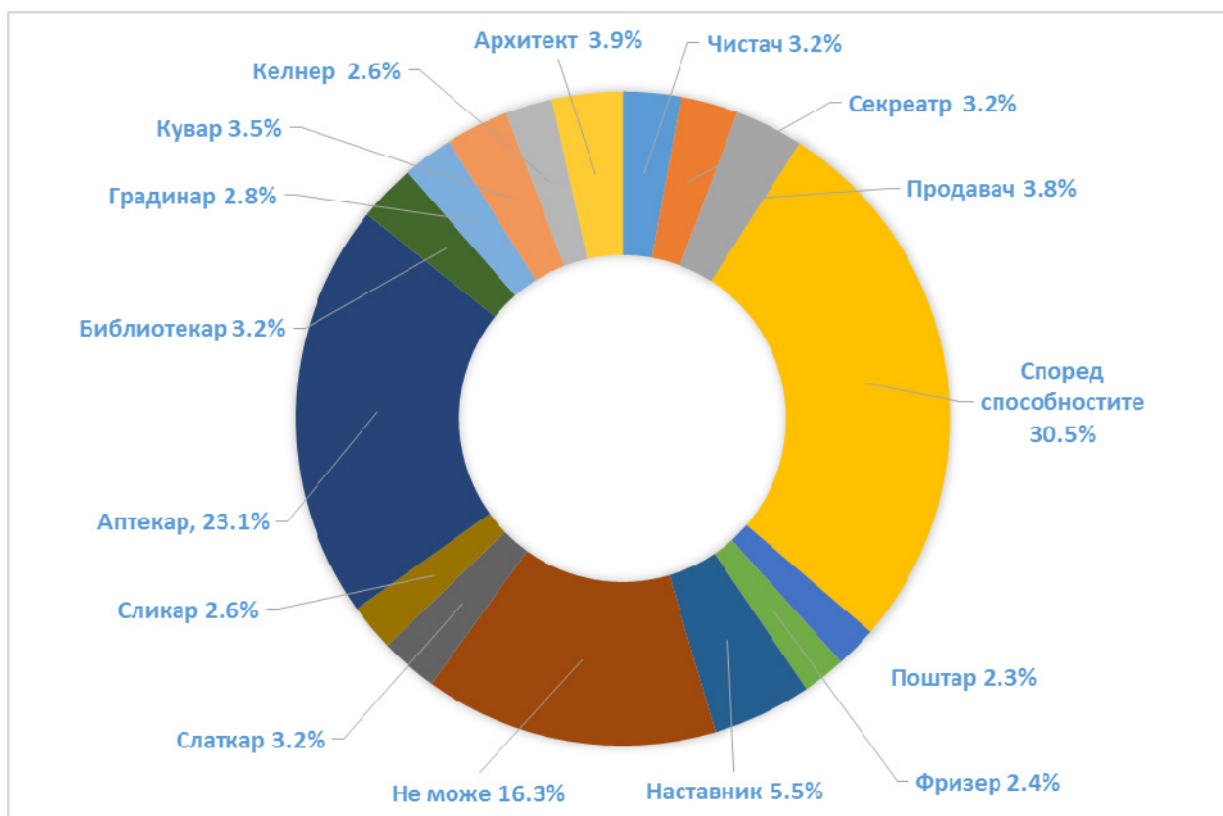


Слика 19: Приказ на прашањето дали сметаш дека ученик/а со посебни образовни потреби би можел/а да се запише на факултет по завршувањето на средното образование

Табела 20: Приказ на прашањето „Според тебе на кои работни позиции би можел/а да се вработи ученик/а со посебни образовни потреби кога би завршил средно образование или факултет“

Занимање	Фреквенција N	Процент %
Чистач	30	3.2
Секреатр	30	3.2
Продавач	35	3.8
Според способностите	283	30.5
Поштар	21	2.3
Фризер	22	2.4
Наставник	51	5.5
Не може	151	16.3
Слаткар	30	3.2
Сликаар	24	2.6
Аптекаар	214	23.1
Библиотекар	30	3.2
Градинар	26	2.8
Кувар	32	3.5
Келнер	24	2.6
Архитект	36	3.9

Во однос на прашањето на кои работни позиции може да работат учениците со посебни образовни потреби по завршување на средно образование или факултет, **30** односно **3.2%** од испитаниците се изјасниле дека ученикот со посебни образовни потреби може да работи како **чистач**, **30** односно **3.2%** од испитаниците се изјасниле дека ученикот со посебни образовни потреби може да работи како **секретар**, **35** односно **3.8%** од испитаниците се изјасниле дека ученикот со посебни образовни потреби може да работи како **продавач**, **283** односно **30.5%** од испитаниците се изјасниле дека ученикот со посебни образовни потреби може да работи според **неговите можности и способности**, **21** односно **2.3%** од испитаниците се изјасниле дека ученикот со посебни образовни потреби може да работи како **поштар**, **22** односно **2.4%** од испитаниците се изјасниле дека ученикот со посебни образовни потреби може да работи како **фризер**, **51** односно **5.5%** од испитаниците се изјасниле дека ученикот со посебни образовни потреби може да работи како **наставник**, **151** односно **16.3%** од испитаниците се изјасниле дека ученикот со посебни образовни потреби **не може да работи на ниту една работна позиција**, **30** односно **3.2%** од испитаниците се изјасниле дека ученикот со посебни образовни потреби може да работи како **слаткар**, **24** односно **2.6%** од испитаниците се изјасниле дека ученикот со посебни образовни потреби може да работи како **сликар**, **214** односно **23.1%** од испитаниците се изјасниле дека ученикот со посебни образовни потреби може да работи како **аптекар**, **30** односно **3.2%** од испитаниците се изјасниле дека ученикот со посебни образовни потреби може да работи како **библиотекар**, **26** односно **2.8%** од испитаниците се изјасниле дека ученикот со посебни образовни потреби може да работи како **градинар**, **32** односно **3.5%** од испитаниците се изјасниле дека ученикот со посебни образовни потреби може да работи како **кувар**, **24** односно **2.6%** од испитаниците се изјасниле дека ученикот со посебни образовни потреби може да работи како **келнер**, **36** односно **3.9%** од испитаниците се изјасниле дека ученикот со посебни образовни потреби може да работи како **архитект**.



Слика 20: Приказ на прашањето според тебе на кои работни позиции би можел/а да се вработи ученик/а со посебни образовни потреби кога би завршил средно образование или факултет

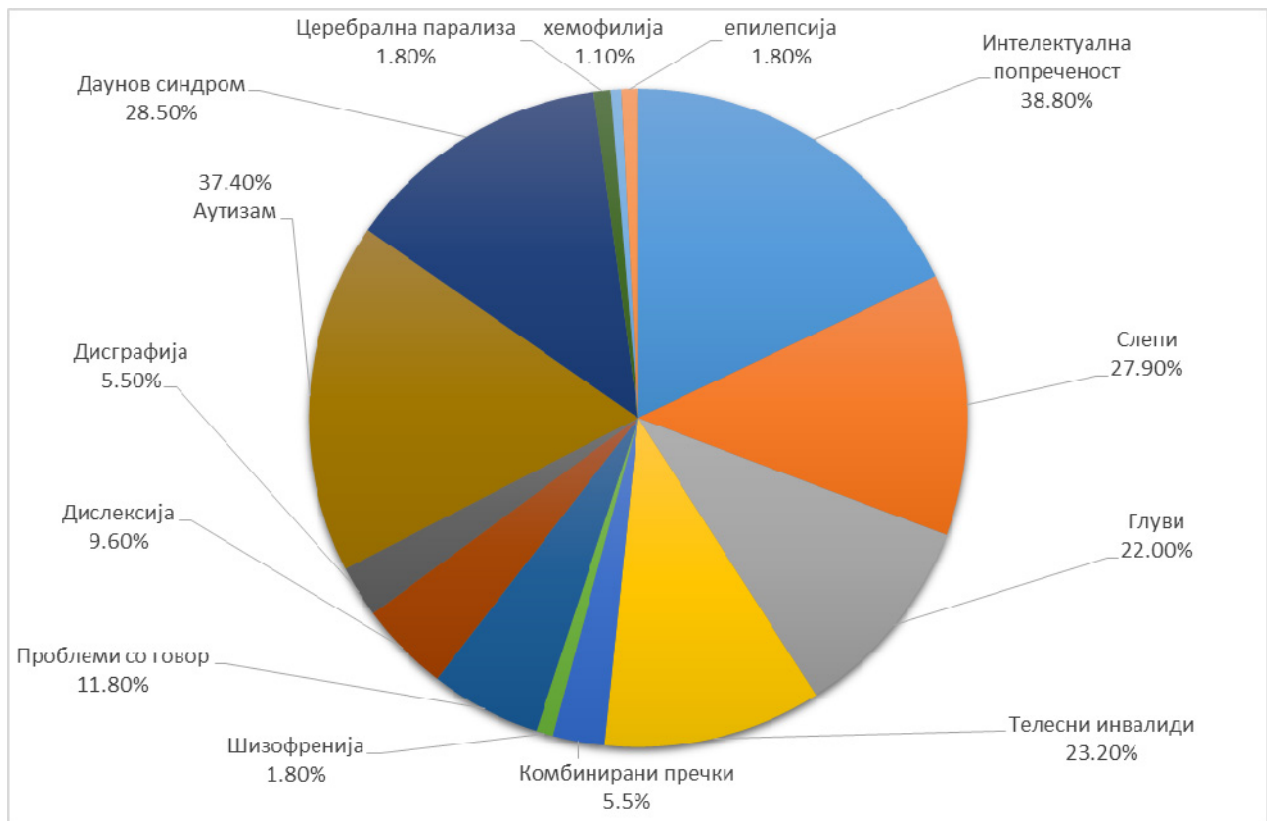
Табела 21: Приказ на прашањето кои попречености кај деца со посебни образовни потреби ги знаеш

Попреченост	Фреквенција N	Процент %
Интелектуална попреченост	360	38.8 %
Слепи	259	27.9 %
Глуви	204	22.0 %

Телесни инвалиди	215	23.2 %
Комбинирани пречки	51	5.5 %
Шизофренија	17	1.8 %
Проблеми со говор	110	11,8 %
Дислексија	89	9.6 %
Дисграфија	51	5.5 %
Аутизам	347	37.4 %
Даунов синдром	264	28.5 %
Церебрална парализа	17	1.8 %
хемофилија	10	1.1 %
епилепсија	17	1.8 %

Во однос на прашањето кои попречености ги познаваат, испитаниците се изјасниле **360** односно **38.8%** за **интелектуална попреченост**, **347** односно **37.4%** од испитаниците се изјасниле за **аутизам**, **264** односно **28.5%** од испитаниците се изјасниле за **даунов синдром**, **259** односно **27.9%** од испитаниците се изјасниле за **слепи**, **215** односно **23.2%** од испитаниците се изјасниле за **телесни инвалиди**, **204** односно **22.0%** од испитаниците се изјасниле за **глуви**, **110** односно **11,8** од испитаниците се изјасниле за **проблеми со говорот**, **89** односно **9.6%** од испитаниците се изјасниле за **дислексија**, **51** односно **5.5%** од испитаниците се изјасниле за **комбинирани пречки**, **51** односно **5.5%** од испитаниците се изјасниле за **дисграфија**, **17** односно **1.8%** од испитаниците се изјасниле за **шизофренија**, **17** односно **1.8%** од испитаниците

се изјасниле за **церебрална парализа**, , **17** односно **1.8%** од испитаниците се изјасниле за **епилепсија**, **10** односно **1.1%** од испитаниците се изјасниле за хемофилија

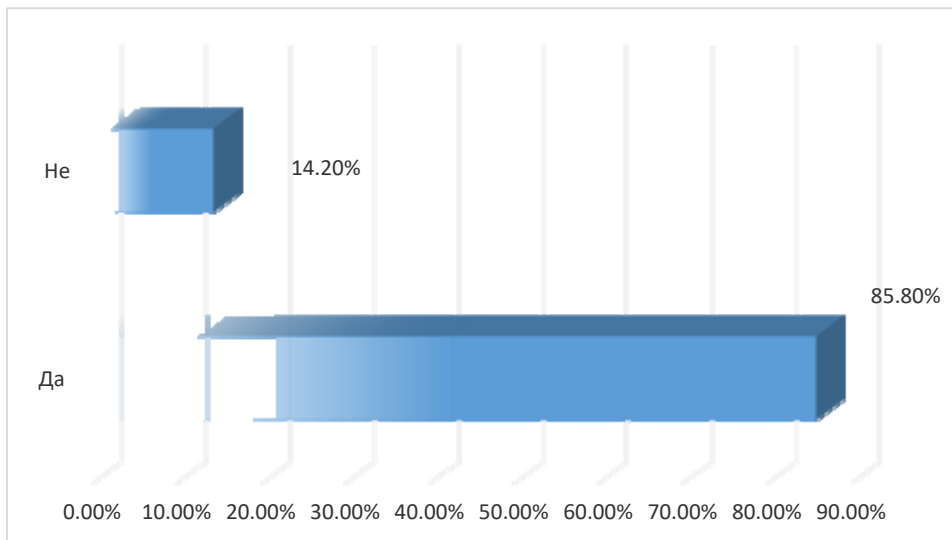


Слика 21: Приказ на прашањето кои попречености кај деца со посебни образовни потреби ги знаеш

Табела 22: Приказ на прашањето дали можеш да препознаеш дете со посебни образовни потреби

	Фреквенција N	Процент %
Да	795	85.8%
Не	132	14.2%
Вкупно	927	100.0%

Во однос на прашањето дали можеш да препознаеш дете со посебни образовни потреби, **795** односно **85.8%** од испитаниците одговориле потврдно, додека **132** односно **14.2%** од испитаниците одговориле негативно

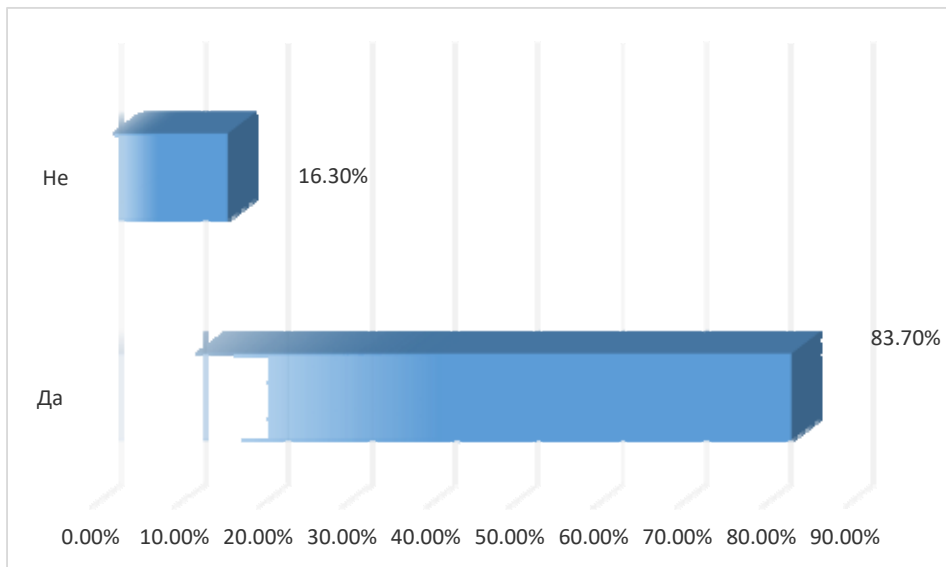


Слика 22: Приказ на прашањето дали можеш да препознаеш дете со посебни образовни потреби

Табела 23: Приказ на прашањето дали учениците со посебни образовни потреби ги имаат истите права како и ти

	Фреквенција N	Процент %
Да	776	83.7%
Не	151	16.3%
Вкупно	927	100.0%

Во однос на прашањето дали учениците со посебни образовни потреби ги имаат истите права како и ти, **776** односно **83.7%** од испитаниците одговориле потврдно, додека **151** односно **16.3%** од испитаниците одговориле негативно.



Слика 23: Приказ на прашањето дали учениците со посебни образовни потреби ги имаат истите права како и ти

Од анализата на податоците се покажаа следниве резултати:

Хипотеза 1, со која се претпоставува дека **ставовите на учениците во средните училишта се позитивни во однос на учениците со посебни образовни потреби, се потврдува**, врз основа на одговорите на вкупно **10** прашања од прашалникот кои се однесуваат на оваа варијабла, при што се тестираше значајноста на разликите помеѓу бројот на ученици кои имаат позитивни и бројот на ученици кои имаат негативни ставови по однос на ова прашање. Со оглед на тоа дека се работи за фреквенции во дадени категории, за тестирање на разликите се користеше χ^2 тестот. При тоа се покажа дека :

Табела 24: Приказ на ставовите на учениците во средните училишта се позитивни во однос на учениците со посебни образовни потреби

Прашање	Одговор	Фреквенција	χ^2	df	p	Sig
2. Дали би седел/а во иста купа со ученик/а со посебни образовни потреби?	Да	767	397,464	1	0,000	p<0,01**
	Не	160				
3. Дали со ученикот/а со посебни образовни потреби би се дружел/а за време на одморот	Да	789	1144,162	1	0,000	p<0,01**
	Не	138				
4. Дали ученикот/а со посебни образовни потреби може да ги почитува правилата на однесување во училиштето?	Да	723	290,537	1	0,000	p<0,01**
	Не	204				
7. Дали би се грижел/а за учениците со посебни образовни потреби доколку другите ученици и	Да	861	681,796	1	0,000	p<0,01**
	Не	66				

исмејуваат?						
8. Дали сметаш дека учениците со посебни образовни потреби може да ги изучуваат истите предмети како и ти?	Да	673	189,386	1	0,000	p<0,01**
	Не	254				
9. Дали учениците со посебни образовни потреби може да имаат исто хоби како и ти?	Да	737	322,771	1	0,000	p<0,01**
	Не	190				
10. Дали децата со посебни образовни потреби треба да се едуцираат во редовните средни училишта?	Да	708	257,951	1	0,000	p<0,01**
	Не	219				
13. Дали би излегол/а со ученик/а со посебни образовни потреби од твоето училиште во ноќен клуб, кафе бар и сл.?	Да	553	34,567	1	0,000	p<0,01**
	Не	374				
14. Дали ученик/а со посебни образовни потреби би можел/а да ти биде другар/а?	Да	787	451,874	1	0,000	p<0,01**
	Не	140				
18. Дали можеш да препознаеш дете со посебни образовни потреби?	Да	795	474,484	1	0,000	p<0,01**
	Не	132				

Хипотеза 2, со која се претпоставува дека **полот, националноста, возраста, на учениците придонесува за постоење разлики во ставовите за прифаќање на учениците со посебни образовни потреби во редовните училишта, се потврдува** и се покажа дека:

А) При тестирање на разликите во ставовите кај испитанци од **различен пол**, се покажа дека:

- **значајно поголем број на девојчиња од момчиња** би седеле со ученик со посебни образовни потреби, при што $\chi^2=15,630$, $p=0,000$, односно $p<0,01$.

- **значајно поголем број на девојчиња од момчиња** би се дружеле со ученик со посебни образовни потреби, при што $\chi^2=20,977$, $p=0,000$, односно $p<0,01$.

- **значајно поголем број на девојчиња од момчиња** би го вклучиле во својот тим ученикот/а со посебни образовни потреби, при што $\chi^2=6,135$, $p=0,013$, односно $p<0,05$.

-**значајно поголем број на девојчиња од момчиња** сметаат дека учениците со посебни образовни потреби може да имаат исто хоби како нив, при што $\chi^2=4,422$, $p=0,035$, односно $p<0,05$.

-**значајно поголем број на девојчиња од момчиња** сметаат дека ученик/а со посебни образовни потреби би можел/а да им биде другар/ка, при што $\chi^2=4,683$, $p=0,030$ односно $p<0,05$.

-**значајно поголем број на девојчиња од момчиња** сметаат дека ученик/а со посебни образовни потреби би можел/а да се запише на факултет по завршувањето на средното образование, при што $\chi^2=9,592$, $p=0,008$ односно $p<0,01$.

-**не постои значајна разлика** во однос на другите прашања помеѓу испитанците од различен пол

Табела 25: Приказ на ставовите на учениците според пол

Прашање	Пол	Да	Не	χ^2	df	p	Sig
---------	-----	----	----	----------	----	---	-----

2. Дали би седел/а во иста купа со ученик/а со посебни образовни потреби?	Женски	315	39	15.630	1	0.000	p<0,01**
	Машки	452	121				
3. Дали со ученикот/а со посебни образовни потреби би се дружел/а за време на одморот	Женски	325	29	20.977	1	0.000	p<0,01**
	Машки	464	109				
4. Дали ученикот/а со посебни образовни потреби може да ги почитува правилата на однесување во училиштето?	Женски	286	68	2.611	1	0.106	p>0,05
	Машки	437	136				
5. Дали ученикот/а со посебни образовни потреби може да ги почитува правилата на тимската игра на часовите по физичкио и како и спортските активности?	Женски	314	40	1.512	1	0.219	p>0,05
	Машки	474	99				
6. Дали би го вклучил/а во својот тим ученикот/а со посебни образовни потреби?	Женски	314	40	6.135	1	0.013	p<0,05*
	Машки	474	99				
7. Дали би се грижел/а за учениците со посебни образовни потреби доколку другите ученици и	Женски	334	20	1.871	1	0.171	p>0,05
	Машки	527	46				

исмејуваат?							
8. Дали сметаш дека учениците со посебни образовни потреби може да ги изучуваат истите предмети како и ти?	Женски	264	90	1.125	1	0.289	p>0,05
	Машки	409	164				
9. Дали учениците со посебни образовни потреби може да имаат исто хоби како и ти?	Женски	294	60	4.422	1	0.035	p<0,05*
	Машки	443	130				
10. Дали децата со посебни образовни потреби треба да се едуцираат во редовните средни училишта?	Женски	274	80	0.334	1	0.563	p>0,05
	Машки	434	139				
11. Дали за децата со посебни образовни потреби треба има посебни паралелки во редовните средни училишта?	Женски	247	107	0.272	1	0.602	p>0,05
	Машки	409	164				
12. Дали децата со посебни образовни потреби треба да се образуваат во посебните училишта?	Женски	243	111	0.889	1	0.346	p>0,05
	Машки	410	163				
13. Дали би излегол/а со ученик/а со посебни образовни потреби од твоето училиште во	Женски	224	130	3.122	1	0.077	p>0,05
	Машки	329	244				

ноќен клуб, кафе бар и сл.?							
14. Дали ученик/а со посебни образовни потреби би можел/а да ти биде другар/а?	Женски	312	42	4.683	1	0.030	p<0,05*
	Машки	475	98				
15. Дали сметаш дека ученик/а со посебни образовни потреби би можел/а да се запише на факултет по завршувањето на средното образование?	Женски	315	39	9.592	1	0.008	p<0,01**
	Машки	468	105				
18. Дали можеш да препознаеш дете со посебни образовни потреби?	Женски	309	45	1.094	1	0.295	p>0,05
	Машки	486	87				
19. Дали учениците со посебни образовни потреби ги имаат истите права како и ти?	Женски	301	53	0.729	1	0.393	p>0,05
	Машки	475	98				

Б) При тестирање на разликите во ставовите кај испитанци од различна националност , се покажа дека:

- Учениците од албанска националност **во значајно помала мера** сметаат дека ученикот/а со посебни образовни потреби може да ги почитува правилата на однесување во училиштето, односно од вкупниот број на испитаници, 195 од испитаниците од албанска националност одговориле позитивно, 527 од

испитаниците од македонска националност одговориле позитивно. Резултатот изнесува $\chi^2=17,370$, $p=0,000$, односно $p<0,01$, оттука можеме да потврдиме дека постои статистички значајна разлика на ниво на $0,01$, односно националноста придонесува за постоење разлики во ставовите по однос на ова прашање.

- Учениците од албанска националност **во значајно помал број** би го вклучиле во својот тим ученикот/а со посебни образовни потреби, односно од вкупниот број на испитаници, 228 од испитаниците од албанска националност одговориле позитивно, 560 од испитаниците од македонска националност одговориле позитивно. Резултатот изнесува $\chi^2=4,730$, $p=0,030$, односно $p<0,05$, оттука можеме да потврдиме дека постои статистички значајна разлика на ниво на $0,05$, односно националноста придонесува за постоење разлики во ставовите по однос на ова прашање.

- Учениците од албанска националност **во значајно помал број** сметаат дека учениците со посебни образовни потреби може да ги изучуваат истите предмети како и тие, односно од вкупниот број на испитаници, 191 од испитаниците од албанска националност одговориле позитивно, 482 од испитаниците од македонска националност одговориле позитивно. Резултатот изнесува $\chi^2=4,472$, $p=0,037$, односно $p<0,05$, оттука можеме да потврдиме дека постои статистички значајна разлика на ниво на $0,05$, односно националноста придонесува за постоење разлики во ставовите по однос на ова прашање.

- Учениците од албанска националност **во значајно помал број** сметаат дека децата со посебни образовни потреби треба да се едуцираат во редовните средни училишта, односно од вкупниот број на испитаници, 227 од испитаниците од албанска националност одговориле позитивно, 481 од испитаниците од македонска националност одговориле позитивно. Резултатот изнесува $\chi^2=4,341$, $p=0,037$, односно $p<0,05$, оттука можеме да потврдиме дека постои статистички значајна разлика на ниво на $0,05$, односно националноста придонесува за постоење разлики во ставовите по однос на ова прашање.

-Не постои значајна разлика во однос на другите прашања помеѓу испитаниците од различна националност

Табела 26: Приказ на ставовите на учениците според националност

Прашање	Националност	Да	Не	χ^2	df	p	
2. Дали би седел/а во иста купа со ученик/а со посебни образовни потреби?	Албанци	231	50	0.080	1	0.777	p>0,05
	Македонци	536	110				
3. Дали со ученикот/а со посебни образовни потреби би се дружел/а за време на одморот	Албанци	231	50	4.433	1	0.109	p>0,05
	Македонци	557	89				
4. Дали ученикот/а со посебни образовни потреби може да ги почитува правилата на однесување во училиштето?	Албанци	195	86	17.370	1	0.000	p<0,01**
	Македонци	527	118				
5. Дали ученикот/а со посебни образовни потреби може да ги почитува правилата на	Албанци	195	86	1.670	1	0.196	p>0,05
	Македонци	475	171				

тимската игра на часовите по физичкио и како и спортските активности?							
6. Дали би го вклучил/а во својот тим ученикот/а со посебни образовни потреби?	Албанци	228	53	4.730	1	0.030	p<0,05*
	Македонци	560	86				
7. Дали би се грижел/а за учениците со посебни образовни потреби доколку другите ученици и исмејуваат?	Албанци	262	119	0.078	1	0.780	p>0,05
	Македонци	599	47				
8. Дали сметаш дека учениците со посебни образовни потреби може да ги изучуваат истите предмети како и ти?	Албанци	191	90	4.342	1	0.037	p<0,05*
	Македонци	482	164				
9. Дали учениците со посебни образовни потреби	Албанци	216	65	1.719	1	0.190	p>0,05
	Македонци	521	125				

може да имаат исто хоби како и ти?							
10. Дали децата со посебни образовни потреби треба да се едуцираат во редовните средни училишта?	Албанци	227	54	4.341	1	0.037	p<0,05*
	Македонци	481	165				
11. Дали за децата со посебни образовни потреби треба има посебни паралелки во редовните средни училишта?	Албанци	204	77	0.654	1	0.419	p>0,05
	Македонци	452	194				
12. Дали децата со посебни образовни потреби треба да се образуваат во посебните училишта?	Албанци	209	72	2.999	1	0.083	p>0,05
	Македонци	444	202				
13. Дали би излегол/а со ученик/а со посебни образовни потреби од твоето училиште во	Албанци	176	105	1.486	1	0.223	p>0,05
	Македонци	377	269				

ноќен клуб, кафе бар и сл.?							
14. Дали ученик/а со посебни образовни потреби би можел/а да ти биде другар/а?	Албанци	233	48	1.232	1	0.267	p>0,05
	Македонци	554	92				
15. Дали сметаш дека ученик/а со посебни образовни потреби би можел/а да се запише на факултет по завршувањето на средното образование?	Албанци	229	52	3.119	1	0.210	p>0,05
	Македонци	554	92				
18. Дали можеш да препознаеш дете со посебни образовни потреби?	Албанци	243	38	0.169	1	0.681	p>0,05
	Македонци	552	94				
19. Дали учениците со посебни образовни потреби ги имаат истите права како и ти?	Албанци	239	42	0.533	1	0.465	p>0,05
	Македонци	537	109				

В) При тестирање на разликите во ставовите кај испитанци од различна возраст , се покажа дека

- **постои значајна разлика** помеѓу испитаниците од различна учебна година во однос на нивното мислење **дали ученикот/а со посебни образовни потреби може да ги почитува правилата на тимската игра на часовите по физичкио и спортските активности** при што $\chi^2=20,968$, $p=0,000$ односно $p<0,01$. Со пост хок анализата се покажа дека учениците **од 3та година значајно помалку** го имале овој став од останатите групи, додека учениците **од 4 година значајно во поголема мера** го имале овој став.

- **постои значајна разлика** помеѓу испитаниците од различна учебна година во однос тоа **дали ученикот/а со посебни образовни потреби може да ги почитува правилата на однесување во училиштето**, при што $\chi^2=39.937$, $p=0,000$ односно $p<0,01$. Со пост хок анализата се покажа дека единствено учениците од прва и четврта година значајно во поголема мера одговориле позитивно на ова прашање за разлика од учениците од втора и трета година.

- **постои значајна разлика** помеѓу испитаниците од различна учебна година во однос тоа нивното **дали би се грижел/а за учениците со посебни образовни потреби доколку другите ученици и исмејуваат**, при што $\chi^2=17,803$, $p=0,000$ односно $p<0,01$. Со пост хок анализата се покажа дека единствено учениците од **1 година значајно во помала** мера одговориле позитивно на ова прашање за разлика од другите групи на испитаници.

- **постои значајна разлика** помеѓу испитаниците од различна учебна година во однос тоа дали сметаат **дека учениците со посебни образовни потреби може да ги изучуваат истите предмети како и тие**, при што $\chi^2=24,414$, $p=0,000$ односно $p<0,01$. Со пост хок анализата се покажа дека **3та година значајно помалку одговориле позитивно** од останатите групи, додека учениците од **4 година значајно во поголема мера одгвориле позитивно** на ова прашање.

- **постои значајна разлика** помеѓу испитаниците од различна учебна година во однос тоа дали **дали учениците со посебни образовни потреби треба да се едуцираат во редовните средни училишта**, при што $\chi^2=11.255$, $p=0.010$, односно $p<0,05$. Со пост хок анализата се покажа дека

учениците од **4 година значајно во поголема мера** одговориле **позитивно на ова прашање за разлика од другите групи на испитаници.**

- **постои значајна разлика** помеѓу испитаниците од различна учебна година во однос тоа дали **сметаат дека за децата со посебни образовни потреби треба има посебни паралелки во редовните средни училишта,** при што $\chi^2=14,895$, $p=0,002$ односно $p<0,01$. Со пост хок анализата се покажа дека единствено учениците од **4 година значајно во поголема мера одговориле позитивно** на ова прашање за разлика од другите групи на испитаници.

- **постои значајна разлика** помеѓу испитаниците од различна учебна година во однос тоа дали **би излегол/а со ученик/а со посебни образовни потреби од твоето училиште во ноќен клуб, кафе бар и сл,** при што $\chi^2=25,796$, $p=0,000$ односно $p<0,01$. Со пост хок анализата се покажа дека **1ва година значајно помалку одговориле позитивно од останатите групи,** додека учениците од **4 година значајно во поголема мера одгвориле позитивно** на ова прашање.

- **постои значајна разлика** помеѓу испитаниците од различна учебна година во однос тоа дали **ученик/а со посебни образовни потреби би можел/а да им биде другар/а,** при што $\chi^2=17,889$, $p=0,000$ односно $p<0,01$. Со пост хок анализата се покажа дека **3та година значајно помалку одговориле позитивно** од останатите групи, додека учениците од **1ва година значајно во поголема мера одгвориле позитивно** на ова прашање.

Табела 27: Приказ на ставовите на учениците според возраст

Прашање	Год	Да	Не	χ^2	df	p	Sig
2. Дали би седел/а во иста купа со ученик/а со посебни образовни	I	216	37	2.231	3	0.526	$p>0,05$
	II	141	29				
	III	201	49				

потреби?	IV	209	45				
3. Дали со ученикот/а со посебни образовни потреби би се дружел/а за време на одморот	I	221	32	4.723	3	0.230	p>0,05
	II	145	25				
	III	197	53				
	IV	226	28				
4. Дали ученикот/а со посебни образовни потреби може да ги почитува правилата на однесување во училиштето?	I	205	48	39.937	3	0.000	p<0,01**
	II	137	33				
	III	161	89				
	IV	220	34				
5. Дали ученикот/а со посебни образовни потреби може да ги почитува правилата на тимската игра на часовите по физичкио и како и спортските активности?	I	175	78	20.968	3	0.000	p<0,01**
	II	136	34				
	III	159	91				
	IV	200	54				
6. Дали би го вклучил/а во својот тим ученикот/а со посебни образовни потреби?	I	212	41	4.119	3	0.249	p>0,05
	II	153	17				
	III	209	41				
	IV	214	40				
7. Дали би се грижел/а за учениците со посебни образовни потреби доколку другите ученици и исмејуваат?	I	234	19	17.803	3	0.000	p<0,01**
	II	164	6				
	III	219	31				
	IV	244	10				
8. Дали сметаш дека	I	180	73	24.414	3	0.000	p<0,01**

учениците со посебни образовни потреби може да ги изучуваат истите предмети како и ти?	II	125	45				
	III	158	92				
	IV	210	44				
9. Дали учениците со посебни образовни потреби може да имаат исто хоби како и ти?	I	204	49	3.117	3	0.374	p>0,05
	II	129	41				
	III	195	55				
	IV	209	45				
10. Дали децата со посебни образовни потреби треба да се едуцираат во редовните средни училишта?	I	185	68	11.255	3	0.010	p<0,05*
	II	131	39				
	III	180	70				
	IV	212	42				
11. Дали за децата со посебни образовни потреби треба има посебни паралелки во редовните средни училишта?	I	158	95	14.895	3	0.002	p<0,01**
	II	121	49				
	III	179	71				
	IV	198	56				
12. Дали децата со посебни образовни потреби треба да се образуваат во посебните училишта?	I	176	77	6.002	3	0.111	p>0,05
	II	108	62				
	III	185	65				
	IV	184	70				
13. Дали би излегол/а со ученик/а со посебни образовни потреби од твоето училиште во	I	157	96	25.796	3	0.000	p<0,01**
	II	103	67				
	III	118	132				
	IV	175	79				

ноќен клуб, кафе бар и сл.?							
14. Дали ученик/а со посебни образовни потреби би можел/а да ти биде другар/а?	I	228	25	17.889	3	0.000	p<0,01**
	II	151	19				
	III	194	56				
	IV	214	40				
15. Дали сметаш дека ученик/а со посебни образовни потреби би можел/а да се запише на факултет по завршувањето на средното образование?	I	223	30	2.933	3	0.258	p>0,05
	II	152	18				
	III	189	61				
	IV	219	35				
18. Дали можеш да препознаеш дете со посебни образовни потреби?	I	218	35	2.833	3	0.418	p>0,05
	II	150	20				
	III	207	43				
	IV	220	34				
19. Дали учениците со посебни образовни потреби ги имаат истите права како и ти?	I	217	36	6.661	3	0.084	p>0,05
	II	148	22				
	III	197	53				
	IV	214	40				

Хипотеза 3 со која се претпоставува дека **учениците имаат различни ставови за вклучувањето на учениците со посебни образовни потреби во редовните и посебните средни училишта, се потврдува.** Со оваа хипотеза се покажа:

- **Значајно поголем број** на ученици сметаат дека учениците со посебни образовни потреби треба да се едуцираат во редовните средни училишта, односно од вкупниот број на испитаници, 708 одговориле позитивно, а 219 негативно. Резултатот изнесува $\chi^2=257,951$, $p=0,000$, односно $p<0,01$. што укажува на постоење на различни ставови на учениците по однос на ова прашање.

- **Значајно поголем број** на ученици сметаат дека учениците со посебни образовни потреби може да ги почитува правилата на тимската игра на часовите по физички и спортските активности, односно од вкупниот број на испитаници, 670 одговориле позитивно, а 257 негативно. Резултатот изнесува $\chi^2=184,001$, $p=0,000$, односно $p<0,01$. што укажува на постоење на различни ставови на учениците по однос на ова прашање.

- **Значајно поголем број** на ученици би го вклучиле во својот тим ученикот/а со посебни образовни потреби, односно од вкупниот број на испитаници, 788 одговориле позитивно, а 139 негативно. Резултатот изнесува $\chi^2=453,350$, $p=0,000$, односно $p<0,01$. што укажува на постоење на различни ставови на учениците по однос на ова прашање.

- **Значајно поголем број** на ученици сметаат дека за децата со посебни образовни потреби треба има посебни паралелки во редовните средни училишта, односно од вкупниот број на испитаници, 656 одговориле позитивно, а 271 негативно. Резултатот изнесува $\chi^2=159,898$, $p=0,000$, односно $p<0,01$. што укажува на постоење на различни ставови на учениците по однос на ова прашање.

- **Значајно поголем број** на ученици сметаат децата со посебни образовни потреби треба да се образуваат во посебните училишта, односно од вкупниот број на испитаници, 653 одговориле позитивно, а 274 негативно. Резултатот изнесува $\chi^2=154,593$, $p=0,000$, односно $p<0,01$. што укажува на постоење на различни ставови на учениците по однос на ова прашање.

Табела 28: Приказ на ставовите на учениците за вклучувањето на учениците со посебни образовни потреби во редовните и посебните средни училишта

Прашање	Одговор	Фреквенција	χ^2	df	p	Sig
5. Дали ученикот/а со посебни образовни потреби може да ги почитува правилата на тимската игра на часовите по физичкио и како и спортските активности?	Да	670	184,001	1	0,000	p<0,01**
	Не	257				
6. Дали би го вклучил/а во својот тим ученикот/а со посебни образовни потреби?	Да	788	453,350	1	0,000	p<0,01**
10. Дали децата со посебни образовни потреби треба да се едуцираат во редовните средни училишта?	Да	708	257,951	1	0,000	p<0,01**
	Не	219				
11. Дали за децата со посебни образовни потреби треба има посебни	Да	656	159,898	1	0,000	p<0,01**
	Не	271				

паралелки во редовните средни училишта?						
12. Дали децата со посебни образовни потреби треба да се образуваат во посебните училишта?	Да	653	154,593	1	0,000	p<0,01**
	Не	274				

Во однос на **Хипотеза 4**, со која се претпоставува дека **учениците имаат позитивни ставови за продолжување на образованието на учениците со посебни образовни потреби на факултет по завршување на средното училиште, се потврдува**. При тоа се покажа дека **значајно поголем број** на ученици сметаат дека учениците со посебни образовни потреби би можеле да се запишат на факултет по завршувањето на средното образование, односно од вкупниот број на испитаници, **782** одговориле позитивно, а **144** негативно. Резултатот изнесува $\chi^2=1119,152$, $p=0,000$, односно $p<0,01$. што укажува на позитивни ставови на учениците по однос на ова прашање.

Табела 29: Приказ на ставовите на учениците за продолжување на образованието на учениците со посебни образовни потреби на факултет по завршување на средното училиште

Прашање	Одговор	Фреквенција	χ^2	df	p	Sig
15. Дали сметаш	Да	782	1119,152	1	0,000	p<0,01

дека ученик/а со посебни образовни потреби би можел/а да се запише на факултет по завршувањето на средното образование?	Не	144				**
---	----	-----	--	--	--	----

Во однос на **Хипотеза 5**, со која се претпоставува дека **учениците од средните училишта сметаат дека учениците со посебни образовни потреби ги имаат истите права како и нив**, оваа хипотеза се потврдува.

При тоа се покажа дека **значајно поголем број** на ученици сметаат дека учениците со посебни образовни потреби ги имаат истите права како и тие, односно од вкупниот број на испитаници, **776** одговориле позитивно, а **151** негативно. Резултатот изнесува $\chi^2=421,386$, $p=0,000$, односно $p<0,01$, што укажува на позитивен став на учениците по однос на ова прашање.

Табела 30: Приказ на ставовите на учениците дека учениците со посебни образовни потреби ги имаат истите права како и нив

Прашање	Одговор	Фреквенција	χ^2	df	p	Sig
19. Дали учениците со посебни образовни потреби ги имаат истите права како и ти?	Да	776	421,386	1	0,000	p<0,01**
	Не	151				

IV. Дискусија и компарација со релевантни истражувања

Во однос на **Хипотеза 1**, со која се претпоставува дека **ставовите на учениците во средните училишта се позитивни во однос на учениците со посебни образовни потреби, се потврдува**, врз основа на одговорите на вкупно **10** прашања од прашалникот кои се однесуваат на оваа варијабла, при што се тестираше значајноста на разликите помеѓу бројот на ученици кои имаат позитивни и бројот на ученици кои имаат негативни ставови по однос на ова прашање, се покажа дека, од вкупно **927** испитаници, **767** ученици би седеле во иста клупа со ученик со посебни образовни потреби, а **160** одговориле негативно, **789** ученици од вкупниот број на испитаници би се дружеле за време на одморот со ученик со посебни образовни потреби, а **138** одговориле негативно, **723** ученици сметаат дека учениците со посебни образовни потреби може да ги почитува правилата на однесување во училиштето, а **204** одговориле негативно по ова прашање. Од вкупно **927** испитаници, **861** ученик одговорил позитивно на прашањето дали би се грижеле за учениците со посебни образовни потреби доколку другите ученици ги исмејуваат, а **66** имале негативен став по ова прашање, **673** ученици сметаат дека учениците со посебни образовни потреби може да ги изучуваат истите предмети како и тие, а **254** одговориле негативно, **737** ученици од вкупниот број на испитаници сметаат дека учениците со посебни образовни потреби може да имаат исто хоби како и тие, а **190** испитаници имаат негативен став, **708** ученици одговориле позитивно на прашањето дека децата со посебни образовни потреби треба да се едуцираат во редовните средни училишта, а **219** ученици одговориле негативно. Од вкупниот број на испитаници **553** од учениците би излегле со ученик/а со посебни образовни потреби од нивното училиште во ноќен клуб, кафе бар и сл., а **374** не би излегле или одговориле негативно, **787** ученици би можеле да другаруваат со ученик/а со посебни образовни потреби, а **140** ученици имале негативен став по ова прашање. На прашањето дали можеле да препознаат дете со посебни образовни потреби, од вкупниот број на испитаници, **795** ученици одговориле позитивно, а **132** одговориле негативно.

Во едно истражување кое што беше направено во Иле Ифе, државата Осун, Нигерија, направено од Abiola O Olaleye, дојдовме до слични податоци на нашите.

Студијата беше направена во периодот од 17 и 18 октомври 2011 година, а овјавена во 2012 година.

Во оваа студија беа испитани 107 ученици од вкупно 300 на возраст од 9 – 16 години. Учениците од ова училиште имале позитивен став кон учениците со посебни образовни потреби, односно на прашањата кои се слични со нашите ги добивме следниве податоци:

86,7 % одговориле позитивно на прашањето „не би ми пречело ако дете со попреченост седи до мене“, а **9,5%** одговориле негативно, на прашањето „јас би бил среќен што имам дете со попреченост за посебен пријател“, **53,3%** одговориле позитивно, а **30,5 %** од испитаниците одговориле негативно. „Децата со попреченост можат да направат многу работи сами“, на ова прашање **74,3 %** од испитаниците одговориле позитивно, а **15,25%** негативно, „децата со попреченост знаат како да се однесуваат правилно“, **50,5%** одговориле позитивно, а **24,8%** негативно. На прашањето „јас би се грижел за дете со попреченост кое го задеваат“, **64,8%** од испитаниците одговориле позитивно, а само **20%** одговориле негативно. **69,5%** од испитаниците одговориле позитивно, а **13,3%** одговориле негативно на прашањето „Јас ќе поканам дете со попреченост на мојот роденден/забава“. Повеќе од половина од учениците во оваа студија веруваат дека децата со попреченост сакаат да играат и се заинтересирани за многу работи, а неколкумина од учениците се плашат да бидат во близина на дете со попреченост (Formerly Asia Pacific Disability rehabilitation Journal, Vol.23, No.3, 2012).

Уште една студија која покажува на позитивни ставови на учениците кон нивните врстници со посебни образовни потреби е студијата направена во областа Нијмеген, Холандија, направена од страна на Mathijs P. J. Vervloed, објавена во декември 2012 година. Оваа студија имаше за цел да ги испита ставовите на холандските студенти кон глуви, слепи, телесни инвалиди, интелектуално

попречени деца и да утврди дали возраста, полот, религијата и значително влијание врз овие ставови.

Вкупно **344** прашалници беа спроведени на **200** средношколци и **144** ученици од Универзитетот Радбуд Нијмеген, Холандија. Во ова истражување учествуваа **95** машки испитаници и **105** женски испитаници, а нивната возраст се движи од 13 до 17 години (средна = 14). Универзитетските испитаници се состоеја од 7 машки и 137 женски, а нивната возраст се движеше од 19 до 26 години (средна = 21). Од ова истражување може да се забележи дека со позитивни ставови испитаниците биле кон прашањта , на пример: "Јас би сакал да бидам со ... дете "и" Во клупа не би седнал до ... дете " (Research in developmental disabilities, 2012).

Уште една студија која што е направена во Белгија покажува на позитивни ставови на врсниците кон своите соученици со посебни потреби, односно оваа студија е направена на 167 ученици на возраст од 11 до 20 години. Ставовите се оценети со помош на САТСН прашалникот. Прашалникот бил поставен како онлајн анкета во период од пет недели помеѓу август и септември 2009 година. Во оваа студија се покажа дека испитаниците имале прилично толерантни ставови кон лицата со посебни образовни потреби, но и дека постоењето на родител, брат или пријател со пореченост во животот на некои од испитаниците се покажало дека кај нив има повеќе позитивни ставови кон овие лица (Research in Developmental Disabilities, 2011).

Хипотеза 2, со која се претпоставува дека **полот, националноста и возраста на учениците придонесува за постоење разлики во ставовите за прифаќање на учениците со посебни образовни потреби во редовните училишта, се потврдува.**

Според полот, поголем број на девојчиња од момчиња би седеле со ученик со посебни образовни потреби, би се дружеле со ученик со посебни образовни потреби, би го вклучиле во својот тим ученикот/а со посебни

образовни потреби, сметаат дека учениците со посебни образовни потреби може да имаат исто хоби како нив, сметаат дека ученик/а со посебни образовни потреби би можел/а да им биде другар/ка, поголем број на девојчиња од момчиња сметаат дека ученик/а со посебни образовни потреби би можел/а да се запише на факултет по завршувањето на средното образование, а во однос на другите прашања **не постои значајна разлика** помеѓу испитанците од различен пол.

Во истата студија направена во Нигерија, ставовите на учениците според полот се покажаа како попозитивни кај девојчињата за разлика од момчињата, исто така попозитивен став имале оние девојчиња кои имале близок пријател или роднина со попреченост од оние кои немале близок пријател или роднина со попреченост, за разлика од момчињата кои имале близок пријател или роднина со попреченост од оние кои немале близок пријател или роднина со попреченост, кои имале помалку позитивен став. (Formerly Asia Pacific Disability rehabilitation, Vol.23, No.3)

Од истажувањето во Универзитетот Радбуд Нијмеген, Холандија, се покажа дека женските испитаници имаат попозитивен став кон учениците со посебни образовни потреби, за разлика од момчињата (Research in developmental disabilities, 2012).

Во студијата спроведена во Белгија, повеќе позитивни ставови имале женските испитаници кон лицата со попреченост (Research in Developmental Disabilities, 2011).

Според националноста, учениците од албанска националност **во помала мера** сметаат дека ученикот/а со посебни образовни потреби може да ги почитува правилата на однесување во училиштето, односно од вкупниот број на

испитаници, **195** од испитаниците од албанска националност одговориле позитивно, **527** од испитаниците од македонска националност одговориле позитивно. **Во помал број** би го вклучиле во својот тим ученикот/а со посебни образовни потреби, **228** од испитаниците од албанска националност одговориле позитивно, **560** од испитаниците од македонска националност одговориле позитивно. **Во помал број** сметаат дека учениците со посебни образовни потреби може да ги изучуваат истите предмети како и тие, **191** од испитаниците од албанска националност одговориле позитивно, **482** од испитаниците од македонска националност одговориле позитивно. **во помал број** сметаат дека децата со посебни образовни потреби треба да се едуцираат во редовните средни училишта, **227** од испитаниците од албанска националност одговориле позитивно, **481** од испитаниците од македонска националност одговориле позитивно. **Не постои разлика** во однос на другите прашања помеѓу испитаниците од различна националност.

Според возраста, учениците од **трета** година имале помалку позитивен став од останатите групи по однос на прашањето дали ученикот/а со посебни образовни потреби може да ги почитува правилата на тимската игра на часовите по физичкио и спортските активности, додека учениците од **четврта** година во поголема мера го имале овој став. Постојат разлики во ставовите помеѓу испитаниците од различна учебна година во однос на тоа дали ученикот/а со посебни образовни потреби може да ги почитува правилата на однесување во училиштето, односно се покажа дека единствено учениците од **прва** и **четврта** година во поголема мера одговориле позитивно на ова прашање за разлика од учениците од **втора** и **трета** година. На прашањето дали би се грижел/а за учениците со посебни образовни потреби доколку другите ученици и исмејуваат, единствено учениците од **прва** година во помала мера одговориле позитивно на ова прашање за разлика од другите групи на испитаници. Учениците од **трета** година помалку позитивно одговориле од останатите групи, на прашањето дали сметаат дека учениците со посебни образовни потреби може да ги изучуваат истите предмети како и тие, додека учениците од **четврта** година во поголема

мера одговориле позитивно на ова прашање. Во однос тоа дали дали учениците со посебни образовни потреби треба да се едуцираат во редовните средни училишта, учениците од **четврта година** во поголема мера одговориле позитивно на ова прашање за разлика од другите групи на испитаници. Учениците од **четврта** година во поголема мера одговориле позитивно на ова прашањето дали сметаат дека за децата со посебни образовни потреби треба има посебни паралелки во редовните средни училишта, за разлика од другите групи на испитаници. Во однос тоа дали би излегол/а со ученик/а со посебни образовни потреби од твоето училиште во ноќен клуб, кафе бар и сл., учениците од **прва** година помалку позитивно одговориле од останатите групи, а учениците од **четврта** година во поголема мера одговориле позитивно на ова прашање. Во однос тоа дали ученик/а со посебни образовни потреби би можел/а да им биде другар/а, учениците од **трета** помалку позитивно одговориле од останатите групи, додека учениците од **прва** година во поголема мера одговориле позитивно на ова прашање.

Истажувањето во Универзитетот Радбуд Нијмеген, Холандија, покажува дека возраста имала значаен ефект врз ставовите на учениците односно универзитетските ученици имале попозитивен став во однос на средношколците (Research in developmental disabilities, 2012)

Хипотеза 3, со која се претпоставува дека **учениците имаат различни ставови за вклучувањето на учениците со посебни образовни потреби во редовните и посебните средни училишта, се потврдува**, односно поголем број на ученици сметаат дека учениците со посебни образовни потреби треба да се едуцираат во редовните средни училишта или од вкупниот број на испитаници, **708** одговориле позитивно, а **219** ученици одговориле негативно. Поголем број на ученици или **670** сметаат дека учениците со посебни образовни потреби може да ги почитува правилата на тимската игра на часовите по физичкио и спортските активности, а **257** имаат негативен став по ова прашање. Од вкупниот број на испитаници **788** ученици би го вклучиле во својот тим ученикот/а со посебни образовни потреби, а **139** не би го вклучиле.

Исто така поголем број на ученици или **656** сметаат дека за децата со посебни образовни потреби треба има посебни паралелки во редовните средни училишта, а **271** ученик одговориле негативно. Од вкупниот број на испитаници **653** ученици одговориле позитивно на прашањето дека децата со посебни образовни потреби треба да се образуваат во посебните училишта, а **274** негативно.

Во однос на **Хипотеза 4**, со која се претпоставува дека **учениците имаат позитивни ставови за продолжување на образованието на учениците со посебни образовни потреби на факултет по завршување на средното училиште, се потврдува**. При тоа се покажа дека од вкупниот број на испитаници, **782** ученици одговориле позитивно, а **144** ученици одговориле негативно.

Во однос на **Хипотеза 5**, со која се претпоставува дека **учениците од средните училишта сметаат дека учениците со посебни образовни потреби ги имаат истите права како и нив, оваа хипотеза се потврдува, при што 776** ученици сметаат дека учениците со посебни образовни потреби ги имаат истите права како и тие, а **151** ученик има негативен став .

V. Заклучоци и препораки

1. Заклучоци

Од направената анализа на добиените резултати од истражувањето коешто се спроведе во едно редовно средно училиште во Скопје, произлегоа следните заклучоци:

Хипотеза 1:

Хипотезата со која се претпоставува дека ставовите во средните училишта се позитивни во однос на учениците со посебни образовни потреби се потврдува. Од добиените резултати од вкупниот број на испитаници **голем број** од учениците се изјасниле дека би седеле во иста клупа со ученик со посебни образовни потреби, би се грижеле за учениците со посебни образовни потреби доколку другите ученици ги исмејуваат, би можеле да се дружат со ученик со посебни образовни потреби за време на одморот, да другаруваат со ученик со посебни образовни потреби, како и дека би прифатиле да излезат со ученик со посебни образовни потреби во ноќен клуб или кафе бар.

Од резултатите на ова истражување може да се согледа дека **голем број** од испитаниците сметаат дека учениците со посебни образовни потреби треба да се едуцираат во редовните средни училишта, ученикот со посебни образовни потреби може да ги почитува правилата на однесување во училиштето и да ги изучува истите предмети како и другите ученици.

Хипотеза 2:

Хипотезата со која се претпоставува дека полот, возраста, националноста на учениците придонесува за постоење разлики во ставовите за прифаќање на учениците со посебни образовни потреби во средните училишта се потврдува. Од добиените резултати може да заклучиме дека постојат разлики во ставовите кај испитаниците од **различен пол**, односно **поголем број** од девојчињата, имаат попозитивен став кон

учениците со посебни образовни потреби во однос на одредени прашања, за разлика од момчињата.

Исто така постојат разлики во ставовите кај испитаниците од **различна националност**, односно учениците од **албанска националност** имаат помалку позитивни ставови во однос на вклучување на ученикот со посебни образовни потреби во својот тим, почитување правилата на однесување во училиштето и изучување на исти предмети и едуцирање во редвните училишта.

Покрај полот со истражувањето се покажа дека постојат различни ставови кај испитаниците од **различна возраст**, односно учениците од **трета** година помалку сметаат дека ученикот со посебни образовни потреби може да ги почитува правилата на тимската игра на часовите по физичко, додека учениците од **четврта** година во поголема мера го имале овој став.

Учениците од **прва** и **четврта** година **повеќе** одговориле **позитивно** за тоа дека ученикот со посебни образовни потреби може да ги почитува правилата на однесување во училиштето, за разлика од учениците од **втора** и **трета** година .

Учениците од **прва година во помала мера** имаат позитивен став кон грижата на учениците со посебни образовни потреби за разлика од **другите групи на испитаници**. Учениците од **четврта** година во поголема мера имаат позитивен став кон изучувањето на истите предмети од страна на учениците со посебни образовни потреби, за разлика од учениците од **трета** година кои **помалку позитивно** одговориле на ова прашање. Во ова истражување исто така се покажа дека единствено учениците од **четврта година** покажале **позитивен став** во однос на посебните паралели во редовните училишта, за разлика од другите групи на испитаници.

Учениците од **четврта** година **повеќе** од сите други групи сметаат дека ученикот со посебни образовни потреби треба да се едуцира во редовните средни училишта.

Учениците од **прва година помалку** од останатите групи на испитаници би излегле со ученик со посебни образовни потреби, додека учениците од **четврта** година во **поголема мера** имаат **позитивен став** кон ова прашање.

Постои разлика помеѓу испитаниците во ставот дали ученикот со посебни образовни потреби би можел да им биде другар, односно учениците од **трета година помалку** одговориле **позитивно** од останатите групи, додека учениците од **прва година во поголема мера** одговориле **позитивно** на ова прашање.

Хипотеза 3:

Хипотезата со која се претпоставува дека учениците имаат различни ставови за вклучувањето на учениците со посебни образовни потреби во редовните и посебните училишта се потврдува. Од добиените резултати се покажа дека **најголем** број од испитаниците, сметаат дека учениците со посебни образовни потреби треба да се едуцираат во редовните средни училишта, помал број од нив сметаат дека учениците со посебни образовни потреби треба да се едуцираат во посебни паралелки во редовните средни училишта како и учениците со посебни образовни потреби да се образуваат во посебните училишта.

Хипотеза 4:

Хипотезата со која се претпоставува дека учениците имаат позитивни ставови за продолжување на образованието на учениците со посебни образовни потреби на факултет по завршување на средното училиште се потврдува, односно голем број од испитаниците сметаат дека учениците со посебни образовни потреби можат да го продолжат своето образование по завршување на средното училиште.

Хипотеза 5:

Хипотезата со која се претпоставува дека учениците од средните училишта сметаат дека учениците со посебни образовни потреби ги имаат истите права како и нив се потврдува, при што се покажа дека голем број на испитаници имаат позитивен став во однос на ова прашање.

2. Препораки

Во однос на добиените резултати од ова истражување можеме да ги извлечеме следниве препораки:

- ❖ Да се развива свеста на учениците за прифаќање и почитување на различностите. Подигнувањето на свеста кај учениците е важен предуслов за успешно спроведување на инклузијата во училиштата.
- ❖ Наставниците се клучни во процесот на инклузивното образование и поради тоа треба да се стекнат со соодветни знаења и вештини за градење на позитивна клима во училиштето, а со цел прифаќање на учениците со посебни образовни потреби од страна на нивните врсници.
- ❖ Специјалните едукатори и рехабилитатори вклучени во процесот на инклузија во средните редовни училишта треба да негуваат позитивна клима, со цел да се одговори на различните потреби на учениците и да обезбедат соработка меѓу учениците.
- ❖ Поголемо залагање на стучните тимови во училиштето за потребите на учениците со посебни образовни потреби, охрабрување и стимулирање за потполна адаптација и социјализација.
- ❖ Обезбедување услови за запишување на ученици со посебни образовни потреби во редовното образование, согласно со нивните потреби, при што секој ученик со посебни образовни потреби ќе ја добие потребната помош и поддршка во воспитно-образовниот процес, ќе се приспособат условите со цел флексибилно да се искористат услугите од соодветни лица и институции.
- ❖ Организирање на јавни настани за учениците-врсници со цел подигање на јавната свест и прифаќање на учениците со посебни образовни потреби во редовниот воспитно-образовен процес.

- ❖ Вклучување на учениците со посебни образовни потреби во слободните активности и воннаставни активности на паралелката и училиштето.
- ❖ Вклучување на учениците со посебни образовни потреби во настани од забавен карактер надвор од училиштето, во дневните и вечерните часови каде што ќе се им се обезбеди поголема социјализација и подигање на самодовербата и дружење со врсниците.
- ❖ Подигање на самосвеста и самодовербата кај учениците со посебни образовни потреби и намалување на нивото на стрес, исмејувањето и другите фактори кои предизвикуваат фрустрации.
- ❖ Подигнување на интелектуалните капацитети на учениците со посебни образовни потреби во рамките на нивните можности за партиципација во сите сфери на општеството и надминување на предрасудите.
- ❖ Да се почитуваат желбите и интересите на учениците со посебни образовни потреби.

Литература

- 1. Адамческа С.
Ајдински Г.** Стандарди за ефективно инклузивно образование, Скопје, 2002
- 2. Ајдински Г.
Киткањ З.
Ајдински Љ.** Основи на дефектологија, Македонска ризница Куманово, Скопје,
- 3. Ајдински Г.
Кескинова А.
Мемеди Б.** Интелектуална попреченост, Универзитет во Тетово, Тетово, 2017
- 4. Ајдински Љ.
Ајдински Г.
Мемеди Б.** Основи на дефектолошката теорија и практика, Скопје, 1999
- 5. Ајдински Љ.
Михајлов З.
Ајдински Г.** Примена на терминологијата за лицата со инвалидност во светот и кај нас, Дефектолошка теорија и практика, Скопје, 2004
- 6. Ајдински Г.** „Улогата на дефектологот во процесот на инклузија во редовните основни училишта“, Дефектолошка теорија и практика, бр. 1-2, Скопје, 2007

7. **Ајдински Г.**
Ајдински Љ. Journal of special education and rehapilitation, 13 November 2018
8. **Бајрами В.** „Инклузивно образование во мултикултурните средини во Европа и Балканот“, Докторска Дисертација, Скопје, 2015
9. **Богојевска Т.** Ставовите на наставниците од основните училишта во општина Тетово во однос на инклузивното образование, Магистерски труд, Скопје, 2012
10. **Димитрова-Радојчиќ Д.** Методика на работа со лица со оштетен вид. Бомат, Скопје, 2013
11. **Димитрова-Радојчиќ Д.** Визуелна ефикасност кај децата со оштетен вид, Академски печат, Скопје, 2011
12. **Закон за средно образование** („Службен весник на Република Македонија“ бр, 44/1995, 24/1996, 35/1997, 82/1999, 29/2002, 40/2003, 67/2004, 55/2005, 113/2005, 35/2006, 30/2007, 49/2007, 81/2008, 92/2008, 33/2010, 116/2010, 156/2010, 18/2011, 42/2011, 42/2011, 51/2011, 6/2012, 100/2012, 24/2013, 41/2014, 116/2014, 135/2014, 10/2015, 98/2015, 145/2015 и 30/2016)
13. **Исахи-Палоши А.**
Василеска Л.
Трпческа Л. Прирачник за работа со ученици со посебни образовни потреби, Британски Совет во Македонија, Скопје, 2014

- Спасовски Г.,
Стојковска -Алексова
Р.
Crabtree D.**
- 14. Јачова З.
Каровска А.** Дете со кохлеарен имплант во рамките на инклузивната училишница—приказ на случај, Скопје, 2009
- 15. Јачова З.
Саматциска-Панова Љ.
Лешовски И.
Ивановска М.** Инклузија на децата со посебни образовни потреби во редовните училишта во Република Македонија, Народна универзитетска библиотека „Св. Климент Охридски“, Скопје, 2002
- 16. Јачова З.
Стојковска Алексова Р.** Улогата на асистивната технологија во процесот на индивидуализација на наставата во инклузивните училишта, „Отворете ги прозорците“, Скопје, 2013
- 17. Коен СБ.
Болтон П.** Чињенице о аутизму, Савремена администрација, Републичко удружење Србије за помоћ особама са аутизмом, Београд, 1995
- 18. Конвенција за правата на лицата со инвалидност, Министерство за труд и социјална политика, 22.04.2018**
- 19. Министерство за труд** Национална стратегија за изедначување на

- и социјална политика** правата на лицата со инвалидност (ревидирана) 2010-2018, Скопје, 2006
- 20. Министерство за образование и наука** Национална програма за развој на образованието на Република Македонија 2005-2015, Скопје, 2006
- 21. Мицковска Г.
Тасевска А.** Формативно оценување кај учениците со потешкотии во учењето, Биро за развој на образованието, Скопје, 2015
- 22. Петров Р.
Копачев Д.
Петрова В.** За децата со аутизам, Друштво за помош на децата со аутизам во Република Македонија, Скопје, 2000
- 23. Петров Р.** Лица со инвалидност, Македонска Ризница, Куманово, 2007
- 24. Правилникот за оцена на специфичните потреби на лицата со пречки во физичкиот или психичкиот развој.** (Службен весник на Република Македонија, бр.30/2000)
- 25. СЗО, 18.05.2018**
- 26. Соколовски Ж.** Проблеми у васпитању и образовању лако ментално ретардираних ученика са поремечајима у друштвенов понашању, Дефектолошка теорија и пракса, број 1, 1995

- 27. Тасевска А.** Формативно оценување кај учениците со потешкотии во учењето, Биро за развој на образованието, Скопје, 2015
- 28. Трајковски В.** Хумана генетика, Академски печат, Скопје, 2005
- 29. Трајковски В.** Аутизам и первазивни развојни нарушувања, Филозофски Факултет, Институт за дефектологија, Скопје, 2011
- 30. Филиповска М.** Партиципација на ученикот со слушно оштетување во рамките на инклузивната училишница, Магистерски труд, Скопје, 2012
- 31. Чичевска-Јовановска Н.** Индивидуален образовен план за ученици со посебни образовни потреби, 21 January 2019
Димитрова-Радојчиќ Д.
- 32. Шефер Ј.** Стваралаштво , иницијатива и сарадња
Радишиќ Ј импликации са обрасовну праксу II део, Београд, 2012, 31 October 2018
- 33. АРА** Diagnostic and statistical manual of mental disorders (4th ed.), Waschington, DC: APA Press, 1994

34. **Attitudes of Students towards Peers with Disability in an Inclusive School in Nigeria**, Disability, CBR and Inclusive Development, Formerly Asia Pacific Disability rehabilitation, Vol.23, No.3, published online 2012, <http://dcidj.org/article/view/136>
35. **Attitudes of children and adolescents towards persons who are deaf, blind, paralyzed or intellectually disabled**, Research in developmental disabilities, December 2012, https://www.researchgate.net/journal/1873-3379_Research_in_developmental_disabilities
36. **Bartolo P.** „International Perspectives on SEN and
Blake C. Inclusion“, British Journal of Learning Support,
Jacova Z. 2, 50, 2007
37. **Begeny JC.** Inclusionary education in Italy: A literature
Martens BK. review and call for more empirical research
Remedial and Special Education, 2007
38. **Betellheim B.** The empty fortress: infantile autism and the birt
of the self, New York: The Free Press, 1967
39. **Booth T.** Index for Inclusion: developing learning and
Ainscow M. participation in scools, Centre for Studies on
Inclusive Education (CSIE), Bristol, 2011
40. **Cerič H. A.** Temeljnopolazištainkluzija, Hijatus, Zenica, 2005
41. **Cerič H. A.** Definiranje inkluyivnog obrayovanja, Naša škola,
Sarajevo, 2004

- 42. Claparde E.** L`education fonctionnelle, Paris, 1950
- 43. Clifford JD.** Mental retardation, A lifespan Approach to
Michael LH. people with Intellectual Disabilities, Pearson
Education, Inc. Uper. Saddle River, New Jersey,
2004
- 44. Cohen DJ.** Autizam and pervasive developmental disorders:
Volkmar FR. a handbook, John Wiley & Sons, New York, 1997
- 45. DeLong GR.** Autism: new data suggest a new hypothesis,
Neurology, 1999
- 46. Devlieger JP.** Rethinking disability: The emergence of new
Rusch F. definition, concept and communities, Antwerp,
Pfeiffer D. Belgium, 2003
- 47. Dimitrovič P.** Preduvjeti ya primenu inkluzije, Metodički
obzori, Vol.6, pp. 69-82
- 48. Dosen A.** Treatment of Mental Illness and Behavioral
Van Gennep A. Disorders in the Mentally Retarded. Proceeding
Zvanikken GJ. of the International Congress, Amsterdam, 1990
- 49. Gojko Z.** Specijalna pedagogika, Zagreb, 1972
- 50. Gudelj M.T.** Autizam, Senzorička integracija - procjena i
tretman, 2004

- 51. Hrnjica S.** Inkluzija učenika sa teškocama u razvoju u redovne osnovne škole“,Colografix, Beograd,2007
- 52. Howlin P.** Autizam – preparig for adolthood, London and New York, 1997
- 53. Ivančić Đ. Stančić Z.** Didaktičko-metodički aspekti rada s učenicima s posebnim potrebama, U: L. Kiš-Glaviš i R. Fulgosi-Masnjak, Do prihvaćanja zajedno: Integracija djece s posebnim potrebama, Zagreb, 2003
- 54. ICD-10.** Klasifikacija mentalnih poremećaja i poremećaja ponašanja, Zavod za udžebnike i nastavna sredstva, Beograd, 1992
- 55. ICD-10.** Classification of Mental and Behavioral Health Disorders, Clinicals descriptions and diagnostic quidelines, Geneva, 1992
- 56. Jakulić S.** Medicinske osnove mentalne retardacije, Beograd, 1993
- 57. Jones KL.** Smit’s recognizable patterns of human malformation, Philadelphija, 2005
- 58. Kovačević V.** Osnove teorije defektologije, Filozofski fakultet, Zagreb, 1988

- 59. Kovacevic V.** Osnovi teorije defektologije, Zagreb, 1986.
Stancic V.
Mejovsek M.
- 60. Kesić T.** Ponašanje potrošača, Zagreb, 2004
Piri Rajh S.
- 61. Lazor M.** Prirucnik za rad sa decom sa smetnjama
Nikolic S. razvoju“,Lito studio, Novi Sad, 2008
Markovic S.
- 62. Meijer C.** Inclusive Education and Classroom Practices,
European Agency for Development in Special
Needs Education, Middelfart, 2003
- 63. Miljković A.** Deca ometena u razvoju, Institut ya socijalnu
politiku, Beograd, 1982
- 64. Милачић-Видојеић И.** Ставови студента у Универзитета у Београду
Глумбић Н. према особама са интелектуалном
Каљача С. ометеношћу, Београд,2010
- 65. Odom SL.** Preschool inclusion in the United States: A review
Vitztum J. of research from and ecological systems
WoleryR. Lieber J. perspective. Journal of Research in Special
Sandall S. Educational Needs, 2004
Hanson MJ.

- Horn E.**
- 66. Potkonjak N.M.
Pijanović P.** Pedagoski leksikon, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd, 1996
- 67. Peterson, D.** How To Write SMAART Goals and Objectives. Continuing Education, 1 Nowember 2018
- 68. Rajović V.
Jovanović O.** Profesionalno i privatno iskustvo sa osobama sa posebnim potrebama i stavovi nastavnika redovnih škola prema inkluziji1, 31 October 2018
- 69. Rot N.** Osnovi socijalnepsihologije, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva Srbije, Beograd, 1973
- 70. Rutter M.** Psychotic disorders in early childhood, Recent Development in Scizophrenia, 1967
- 71. Savič Lj.
Ivanović P.** Surdopedagogija, Defektološki fakultet, Beograd, 1994
- 72. Savič Lj.** Profesionalna orientacija I profesionalno usmeravanje učenika ometenih u psihogzičkom razvoju, Zavod za unapređivanje vospitanja I obrazovanja, Beograd 1978
- 73. Snow K.** Disability is naturale: Revolutionary common

- sence for raising successful children with disabilities. Woodland Park, CO: Braveheart Press, 2001
74. **Stošlević L.**
Odovič G.R. Profesionalno osposobuvanje telesno invalidnih lica, Zavod za udzbenike i nastavna sredstva, Beograd, 1996
75. **Stubbs S.** “Inclusive Education: Where there are few resources“, The Atlas Alliance, Oslo, Norway, 2008, 30 October 2018
76. **Schalock R.**
Borthwick-Duffy.
Bradley V.
Bunitinx W.
Coulter D. Intellectual disability: Definition, Classification and Systems of Supports, The AAIDD – 11 Edition USA, 2015
77. **Supek R.** Ispitivanje javnog mnijenja, Zagreb, 1968
78. The attitudes of Belgian adolescents towards peers with disabilities, Research in Developmental Disabilities, Volume 32, Issue 2, March–April 2011, <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0891422210003239?via%3Dihub>
79. **United Nation** Convention on the Rights of Persons with Disabilities, United Nations, New York, 2006
80. **UNESCO** The Salamanka Statement and Framework for Action on Special Needs Education, 1994

- 81. Vodič kroz inkluziju u obrazovanju - Uloga nastavnika/učitelja u obrazovanju djece , Društvo ujedinjenih građanskih akcija “DUGA”, CPUiMOARE Printing Co, Sarajevo, 2006**
- 82. Veljković V.** Inkluzija u zborniku, Priručnik za inkluzivnu nastavu, Duga, Sarajevo, 2002
- 83. Wainwright L.
Fein D.** Play. In: Rapin I, ed. Preschool children with inadequate communication: developmental language disorder, autizam, low IQ, Mac Keith Press, London, 1996
- 84. Whitman T.L.** Autizam and its characteristics. In: Whitman TL, ed. The development of a autism a self – regulatory perspective, Jessica Kingsley Publishers, London and New York, 2004

Прилози

Во прилог е даден прашалник за утврдување на ставовите на учениците од средно училиште во однос на децата со посебни образовни потреби.

Прашалник

Клас

Пол

ж

м

Одговори на следниве прашања со заокружување:

1. Дали во класот во кој што учиш има ученик со посебни образовни потреби?

Да

Не

2. Дали би седел/а во иста купа со ученик/а со посебни образовни потреби?

Да

Не

3. Дали со ученикот/а со посебни образовни потреби би се дружел/а за време на одморот?

Да

Не

4. Дали ученикот/а со посебни образовни потреби може да ги почитува правилата на однесување во училиштето?

Да

Не

5. Дали ученикот/а со посебни образовни потреби може да ги почитува правилата на тимската игра на часовите по физичкио и како и спортските активности?

Да

Не

6. Дали би го вклучил/а во својот тим ученикот/а со посебни образовни потреби?

Да

Не

7. Дали би се грижел/а за учениците со посебни образовни потреби доколку другите ученици и ги исмејуваат?

Да

Не

8. Дали сметаш дека учениците со посебни образовни потреби може да ги изучуваат истите предмети како и ти?

Да

Не

9. Дали учениците со посебни образовни потреби може да имаат исто хоби како и ти?

Да

Не

10. Дали децата со посебни образовни потреби треба да се едуцираат во редовните средни училишта?

Да

Не

11. Дали за децата со посебни образовни потреби треба има посебни паралелки во редовните средни училишта?

Да

Не

12. Дали децата со посебни образовни потреби треба да се образуваат во посебните училишта?

Да

Не

13. Дали би излегол/а со ученик/а со посебни образовни потреби од твоето училиште во ноќен клуб, кафе бар и сл.?

Да

Не

14. Дали ученик/а со посебни образовни потреби би можел/а да ти биде другар/а?

Да

Не

15. Дали сметаш дека ученик/а со посебни образовни потреби би можел/а да се запише на факултет по завршувањето на средното образование?

Да

Не

16. Според тебе на кои работни позиции би можел/а да се вработи ученик/а со посебни образовни потреби кога би завршил средно образование или факултет
Напиши неколку.

17. Кои попречености кај деца со посебни образовни потреби ги знаеш.
Напиши неколку.

18. Дали можеш да препознаеш дете со посебни образовни потреби?

Да

Не

19. Дали учениците со посебни образовни потреби ги имаат истите права како и ти?

Да

Не