

Универзитет „Св. Кирил и Методиј“

Филозофски факултет – Скопје

Институт за дефектологија



**СПОСОБНОСТА ЗА САМОЗАСТАПУВАЊЕ
НА ЛИЦАТА СО ИНТЕЛЕКТУАЛНА ПОПРЕЧЕНОСТ
(магистерски труд)**

Изработил:

Сашка Павлоска

Ментор:

Проф. д-р Ристо Петров

Скопје, 2014



СОДРЖИНА

Резиме.....	4
Abstract.....	6
Вовед.....	7

I. Теоретски пристап кон проблемот на истражување

1. Самозастапување.....	1
1.1 Дефиниција.....	9
1.2 Први проекти за самозастапување.....	10
1.3 Права на лицата со посебни образовни потреби	12
1.4 Принципи на самозастапувањето.....	20
1.5 Типови на самозастапување.....	21
1.6 Вештини за самозастапување	22
2. Лица со интелектуална попреченост	34
2.1 Историјат	34
2.2 Дефиниции	36
2.3 Класификација на лицата со интелектуална попреченост	36
2.4 Карактеристики на лицата со лесна интелектуална попреченост	38
3. Деинституционализација.....	43
3.1 Поим и потреба	43

II. Методологија на истражувањето

1. Предмет на истражување.....	46
2. Цел и карактер на истражувањето	46
3. Задачи на истражувањето	46
4. Хипотези на истражувањето	47
5. Варијабли на истражувањето	48
6. Методи, техники и инструменти на истражувањето.....	48
7. Популација и примерок на истражување	49
8. Анализа и интерпретација на податоците	51

9. Организација и тек на истражувањето.....	52
III. Анализа и дискусија на добиените резултати.....	53
1. Заклучок	77
2. Предлог-мерки	86
Користена литература.....	92
Прилог	99

Резиме

Вовед

Самозастапувањето на лицата со пречки во интелектуалниот развој опфаќа дел од личниот идентитет. Тоа вклучува напори на поединецот да зборува и да работи во свое име, да носи одлуки и да влијае на ситуации што се однесуваат на неговиот живот, како и да постигне највисок можен степен на независност. Основна цел на самозастапувањето е развивање на основните вештини кај лицата со ментална ретардација, како и подобрување на односот на општествената средина кон овие лица за тие да станат полноправни членови на заедницата во која живеат и да уживаат еднакви можности, права и одговорности.

Методологија

Предмет на ова истражување е нивото на самозастапување на лицата со лесна интелектуална попреченост кои се интернатски сместени во Центарот за образование и рехабилитација „Св. Наум Охридски“ - Скопје, како и учениците од завршните одделенија од ПОУ „Иднина“ и „Д-р Златан Сремец“ од Скопје и од ПОУ „Маца Овчарова“ од Велес, кои живеат со своите семејства. Целта беше да се утврди поврзаноста на условите на живот како објективен фактор што го одредуваат нивото на самозастапување и различните аспекти на вештините за самозастапување. За собирање на податоците беше користена техниката на структурирано интервју, а добиените податоци беа статистички обработени со помош на t-тестот (ниво на значајност $p < 0,05$).

Резултати

Резултатите покажаа дека лицата со лесна интелектуална попреченост што живеат со своите семејства имаат подобри комуникациски вештини, поголема способност за решавање проблеми и подобро ги познаваат сопствените права од учениците што се сместени во интернат, а беа опфатени со ова истражување. Според тоа, лицата со лесна интелектуална попреченост што живеат со своите семејства имаат поголема способност за самозастапување во споредба со учениците што се сместени во интернат.

Заклучок

Според резултатите што ги добивме од спроведеното истражување, можеме да заклучиме дека нивото на самозастапување на лицата со лесна интелектуална попреченост е многу ниско. Многу малку од нив ги познаваат своите права, а уште помал број уживаат во своите права. Тоа укажува на потребата од сè поголема едукација на лицата со интелектуална попреченост, на оние што се поврзани со нив, како и на целото општество за да се овозможи еднаквост и рамноправност на лицата со лесна интелектуална попреченост, права што ги уживаат сите други граѓани на нашата држава.

Клучни зборови: *самозастапување, лица со интелектуална попреченост, права на лицата со попреченост*

Abstract

Introduction

Self-advocacy of people with intellectual disabilities represents a part of their personal identity. It includes the efforts of person's speaking and working on their behalf, making decisions and influencing on situations regarding their life and achieving the highest level of independency. The self-advocacy develops the basic skills of persons with intellectual disability, improves the attitude of the social environment and makes them equal members of their community with equal rights, possibilities and responsibilities.

Methodology

The research subject was the level of self-advocacy of persons with mild intellectual disability who live in a dormitory, the Center for education and rehabilitation "Sv. Naum Ohridski" - Skopje, and those who live with their families and attend the special schools "Idnina" and "Dr Zlatan Sremec - Skopje" and "Maca Ovcarova" – Veles. The aim was to determine the connection between the living conditions as objective factors which determine the level of self-advocacy and the skills of self-advocacy. As a technique was used a structured interview and the data were statistically analyzed using t-test (statistical significance acceptance was $p < 0,05$).

Results

The results indicate that the persons with mild intellectual disability who live with their families have better communication skills, higher ability of problem solving and are more aware of their rights than those who live in a dormitory. Further, the results show greater ability of self-advocacy of people with mild intellectual disability who live with their families.

Conclusion

According to the results, we can conclude that level of self-advocacy of people with intellectual disability is very low. They are not much aware of their rights and do not know how to use them. This results point the need of more extensive education of the persons with intellectual disabilities, of those who are in constant touch with them and the whole society, in order to be achieved equality of the persons with intellectual disability.

Key words: self-advocacy, persons with intellectual disability, rights of persons with disabilities

Вовед

Една од основните потреби на секој човек е потребата за припадност кон групата, како и потребата за чувство на сопствена вредност и за соодветни општествени улоги. Преку созревањето на секоја личност, сè појасно можеме да забележиме дека самопроценувањето сè повеќе се заснова на објективни критериуми, како што е остварување на некоја корисна општествена улога. Во современото законодавство секое човечко суштество има ист обем и квалитет на правна способност, без разлика на пол, возраст, душевна состојба, телесно здравје, национална, расна или верска припадност.

Во последните дваесетина години и во Република Македонија сè повеќе се води грижа за остварување на правата на лицата со посебни образовни потреби, а благодарение на тоа, сè поголем број од нив успеваат да се образоваат и стручно да се оспособат со цел да ги развијат своите сочувани способности и да го ублажат својот недостаток за да се вклучат во општеството како активни и самостојни членови.

Од историски аспект, лица со попреченост имало отсекогаш во сите општества и на сите континенти. Но најчесто тие живееле изолирани од општеството, биле сместувани во институции во кои им се пружала само основна нега. Овие лица многу често биле малтретирани и искористувани. Подоцна, благодарение на медиумското прикажување на лошите услови за живот во институциите во кои престојувале лицата со попреченост, им се овозможува да се образоваат. Нивното образование се спроведува во посебни училишта без да имаат каков било контакт со своите врстници од „нормалната“ популација.

Во поново време се донесени многу декларации, конвенции и нормативни акти во меѓународното право што ги обврзуваат земјите да донесат соодветни законски решенија и да ги регулираат правата на лицата со попреченост и да ги применат во практиката. Сите овие нормативни акти, конвенции и декларации тргнуваат од фактот дека правата на човекот се еднакви за сите, како за лицата без попреченост така и за оние со попреченост во која било категорија.

Покрај останатите права што се дефинирани во конвенциите, декларациите и нормативните акти, стои и правото за самозастапување на лицата со попреченост, што, всушност, е и тема на овој магистерски труд. Самиот поим „самозастапување“

опфаќа мошне широко и комплексно подрачје што се сведува на тоа да им се дозволи на лицата со попреченост да се развиваат како што сакаат тие самите, самите да донесуваат одлуки, да говорат во свое име како и останатите лица без попреченост. Меѓутоа, за да можат самите да се застапуваат, треба да им се даде поддршка на овие лица од страна на компетентни лица, стручњаци од оваа област, кои би им помогнале на лицата со попреченост подобро да се развиваат и да се организираат, а со тоа и самите да се борат за себе, за остварување на своите права.

Најпрвин на овие лица треба да им се помогне да се осознаат себеси, да се самовреднуваат, да ги ценат своите квалитети и да ги познаваат своите права и обврски за да можат самите да донесуваат одлуки и да стојат зад нив, т.е. да се самозастапуваат.

Се поставува прашањето кои фактори влијаат на оспособувањето на едно лице со попреченост да говори самото за себе, т.е. да се самозастапува? Дали се поспособни оние лица што живеат со своите семејства или оние што се сместени во институција? Дали образованието е клучен фактор? Дел од овие прашања ќе бидат опфатени во овој магистерски труд. Бидејќи лицата со попреченост се мошне широка група, а многу тешко е да се опфатат сите групи, одлучивме да ја стесниме групата што ќе ја истражуваме. Целна група на ова истражување ќе бидат лица со лесна интелектуална попреченост.

I. ТЕОРЕТСКИ ПРИСТАП КОН ПРОБЛЕМОТ НА ИСТРАЖУВАЊЕ

1. Самозастапување

1.1 Дефиниција

Многу е тешко да се даде една дефиниција за тоа што претставува самозастапувањето, бидејќи, пред сè, тоа претставува мошне широко и комплексно подрачје. Самозастапувањето претставува дел од општественото движење и, благодарение на тоа, лицата со интелектуални тешкотии зазеле значајна улога во борбата за остварување на своите права. Самозастапувањето на лицата со пречки во интелектуалниот развој опфаќа дел од личниот идентитет. На индивидуален план, самозастапувањето вклучува напори на поединецот да зборува и да работи во свое име, да носи одлуки и да влијае на ситуации што се однесуваат на неговиот живот и да постигне највисок можен степен на независност¹.

Гледано од повеќе аспекти, самозастапувањето:

- претставува чин на вршење избор и донесување одлуки, односно изразување желба за промена;²
- не претставува сè што ќе каже некој, секоја самоекспресија, туку само оние работи што преку посебен труд помагаат во решавањето на важните прашања;³
- не се состои само во тоа да се каже или покаже што чувствува, туку и да се преземе акција за да се промени постоечката ситуација.

Всушност, самиот поим *самозастапување* се однесува на самостојна група лица со попреченост што си помагаат меѓусебно со цел преземање контрола врз сопствениот живот и борба против дискриминацијата. Овој поим нè учи како да вршиме избор и да донесуваме одлуки што влијаат на нашиот живот за да можеме да бидеме самостојни. Нè учи на нашите права, а паралелно со тоа, и на нашите одговорности.

¹ Atkinson, D. 2002. Self-advocacy and research. In B.Gary and R. Jackson (Eds.). *Advocacy and learning disability*. London and Philadelphia, Jessica Kingsley Publisher.

² Crawley, B. 1988. *THE GROWING VOICE: a survey of self-advocacy groups training centres and hospitals in Great Britain*, Campaigning for valued futures with people who have learning difficulties.

³ Coper, D; Hersov, J. 1988. We can change the future: *A staff training resource on self-advocacy for people with learning difficulties*, national Bureau for handicapped students London.

Меѓу другото, самозастапувањето значи: застапување на самиот себеси; познавање на сопствените права како човечко суштество; да се дојде до информации потребни за донесување одлуки; да се избере, а со тоа и да се спроведе изборот без разлика на пречките; доколку се направи грешка, да се направи повторен обид.⁴

Според досега наведеното, можеме да заклучиме дека основната цел на самозастапувањето е развивање на основните вештини кај лицата со ментална ретардација, како и односот на општествената средина кон овие лица за тие да станат полноправни членови на заедницата во која живеат и да ги уживаат истите можности, права и одговорности како и сите други граѓани.⁵

Во согласност со претходнонаведените теоретски поставки, во практиката постојат два модела на самозастапување:

Индивидуален модел. Лицето со попреченост самостојно ги искажува своите ставови, презема соодветни дејства, а во текот на тој процес, кај него се развива самоувереност.

Групен модел. Независните групи лицата со интелектуални тешкотии можат заеднички да дејствуваат при воспоставување контрола врз сопствениот живот и во борбата против дискриминацијата. Примената на овој модел довела до значително подобрување на ефектите, особено како превенција при ускратувањето на човековите права на лицата со интелектуална попреченост.⁶

1.2 Проекти за самозастапување

Во доцните 60-ти години, д-р Нирје, директор на Шведското здружение на лицата со ментална ретардација, организирал клуб во кој учествувале лица со и без интелектуална попреченост. Во овој клуб немало одговорно лице за групата, а правилата биле мошне едноставни: сите членови се состанувале за да ги планираат активностите, излегувањата, одењето на планираните прошетки, а подоцна повторно се состанувале за да разговараат за тоа. Идејата на д-р Нирје била да им обезбеди доживувања и стекнување „нормални“ искуства на лицата со интелектуална попреченост во заедницата во којашто тие живеат, што понекогаш било проследено со ризик. Членовите на овој клуб без интелектуална

⁴ <http://www.inkluzija-sibenik.hr/pdfovi/casopis-inkluzija-extra.pdf>

⁵ Ibralic, F; Smajic, M. 2007. *Samozastupanje osoba s mentalnom retardacijom*. Sarajevo

⁶ <http://www.uzso.hr/sto-je-to-samozastupanje/>

попреченост (поголемиот дел од нив биле студенти) требало да им дадат можност на членовите на групата со ментална интелектуална попреченост самостојно да донесуваат одлуки, па дури и тогаш кога тие одлуки биле погрешни или проследени со одредени тешкотии.

Овој проект во тоа време се сметал за радикален, бидејќи во тоа време се верувало дека лицата со интелектуална попреченост и воопшто сите лица со попреченост не се способни самостојно да извршуваат никаква активност, а посебно не самостојно да донесуваат одлуки. Поголемиот дел од стручњациите, како и родителите на овие лица сметале дека ним им е потребно да им се пружи само заштита. Д-р Нирје не се согласувал со овие ставови и изјавил: „Треба да им се дозволи на луѓето да бидат луѓе, што значи и да им се дозволи да грешат“.

Во 1969 година, на 11-тиот светски конгрес на меѓународната заедница за рехабилитација на лицата со попреченост го доставил проектот што го спроведувал. Резултатите биле фасцинирачки³.

Оваа идеја, во 1972 година, се проширила и во Велика Британија и во Канада, а во 1973 година, група од Орегон учествувала на конференцијата во Канада, која била наменета за лицата со интелектуални тешкотии. Оваа група била незадоволна од канадската конференција бидејќи сметала дека со неа премногу раководеле професионалци, па формирала сопствена група за самозастапување. Оваа група ја нарекле „Луѓето пред сè“ (People First). Името е избрано како одраз на негодувањето на членовите на обраќањето со „ретардирани“ и настанало како резултат на нивното верување дека нивните тешкотии се секундарни во однос на нивната личност.⁷

Во 1995 година, во САД постоеле повеќе од 600 организации за самозастапување, меѓу кои и националната организација „Зајакнување на лицето кое се самозастапува“. „Зајакнување на лицето кое се самозастапува“ е национална американска организација за самозастапување, која е формирана во 1991 година, а се опишува како „активна организација што функционира како семејство“. Се состои од најмалку 18 избрани члена на советот, кои се состануваат најмалку четири пати годишно во различни градови. Советот има неколку задачи преку кои го промовира самото движење на организацијата: *застапување*; *активности* - информирање на членовите за различните можности на

⁷ <http://www.samozastupanje.hr/sto-je-samozastupanje/>

застапување; *кампања за слобода* - се бори за затворање на институциите; *развој на самозастапувањето* - поддршка на оние што сакаат да дознаат нешто повеќе за самозастапувањето, а воедно и да отворат своја организација; *јавни односи* - издавање информациски листови, информации за членството, снимање видеоприкази и сл.

Во овој период и во другите држави се формирале организации за самозастапување. Денес нивниот број е значително поголем, меѓутоа многумина од нив усвоиле структури слични на оние во гореспоменатата организација.⁵

„Инклузирана Европа“ (Inclusion Europe) претставува најголема организација во Европа на лицата со интелектуална попреченост и на нивните семејства. Оваа организација ги заговара правата на лицата со интелектуална попреченост, како и нивна потполна инклузија. „Инклузирана Европа“ е основач на Европската платформа на самозастапници или, скратено, ЕПСА (European Platform of Self-Advocacy - EPSA), која е основана во 2000 година, а се состои од 49 организации на самозастапници низ цела Европа. Нивната цел е самозастапниците да говорат за своите права, способности и потреби. Основна цел на ЕПСА е зајакнување на европското движење на самозастапување: ги учи лицата со пречки во развојот како да говорат во свое име; организира конференции за размена на искуства; објавува достапни информации за важни европски прашања.⁸

1.3 Права на лицата со посебни образовни потреби

За да можат самите да се застапуваат, самите да говорат за себе, еден од основните фактори е лицата со попреченост да си ги знаат своите права. Правната способност на граѓаните е општа и потполна, се стекнува со самото раѓање, а се гаси со нивната смрт.⁹ Многу конвенции, декларации и нормативни акти на меѓународното право ги обврзуваат земјите да ги регулираат правата на лицата со попреченост и да ги применуваат во практика. Некои од нив се:

Конвенција на правата на лицата со инвалидност од страна на Обединетите нации. Целта на оваа конвенција е унапредување, заштита и обезбедување на целосно и еднакво уживање на сите човекови права и основни

⁸ http://issuu.com/damyan/docs/glas_samozastupnika_proljece_2012_hr_web Senada Halilčević

⁹ Beker, K. 2010. *Pravo da donesem odluku*. Inicijativa za inkluziju VelikiMali. Beograd.

уживање на сите човекови права и основни слободи на лицата со посебни потреби, како и унапредување на почитувањето на нивното вродено достоинство. Земјите-потписнички на оваа конвенција треба да се придржуваат на актите од конвенцијата и да ги применуваат, признавајќи ја потребата за унапредување и заштита на човековите права на сите лица со посебни потреби, вклучувајќи ги и оние што имаат потреба од поинтензивна поддршка. Земјите-потписнички ја признаваат важноста на меѓународната соработка за подобрување на условите на живеење на лицата со посебни потреби во секоја земја, особено во земјите во развој. Оваа конвенција се состои од 50 акти: цел, дефиниции, основни начела, основни обврски, рамноправност и индискриминација, жени со посебни потреби, деца со посебни потреби, подигање на свеста, достапност, право на живот, состојба на опасност и хуманитарни итни случаи, еднакво признавање пред законот, пристап до правдата, слобода и безбедност на личноста, ослободување од измачување или сурови, нечовечки и понижувачки постапувања или казни, ослободување од експлоатација, насилство и злоупотреба, заштита на интегритетот на личноста, слобода на движење и национална припадност, независно живеење и вклученост во заедницата, лична мобилност, слобода на изразување и мислење и пристап до информации, почитување на приватноста, почитување на домот и семејството, образование, здравство, хабилитација и рехабилитација, работа и вработување, соодветен стандард на живеење и социјална заштита, учество во политичкиот и јавниот живот, учество во културниот живот, рекреација, слободни активности и спорт, статистики и собирање податоци, меѓународна соработка, национално спроведување и следење, конвенција за правата на лицата со посебни потреби, извештаи на земјите-потписнички, разгледување на извештаите, соработка меѓу земјите-потписнички и Комитетот, односи на Комитетот со други тела, извештај на Комитетот, конференција на земјите-потписнички, депозитар, потпишување, согласност за обврзување, регионални организации за интеграција, влегување во сила, услови, измени и дополнувања, отстапување, прифатлив формат, автентични текстови¹⁰.

¹⁰ Обединети нации. 2007. *Конвенција на правата на лицата со посебни потреби*.

Европска конвенција за заштита на човековите права и основни слободи (ЕКЧП). На 4 ноември 1950 година, земјите-членки на Советот на Европа ја потпишаа Европската конвенција за заштита на човековите права и основни слободи (*European Convention on Human Rights and Fundamental Freedoms*), која стапи на сила на 3 септември 1953 година. Нејзината структура се состои од Преамбула и два дела.

- Првиот дел е со наслов „Права и слободи“ и ги содржи правата и слободите за коишто државите-потписнички гарантираат дека се обврзуваат на нив. Во овој дел се опфатени следниве права и слободи: право на живот, забрана на тортура или нечовечно или понижувачко постапување или казнување, забрана на ропство или присилна или задолжителна работа, право на слобода и сигурност, право на фер-судење, право на почитување на приватниот и семејниот живот, на домот и кореспонденцијата, слобода на верата, слобода на изразување, слобода на собирање и здружување, право на брак и основање семејство.
- Вториот дел е со наслов „Европски суд за правата на човекот“ и ја објаснува структурата на новиот Европски суд за правата на човекот.

Од ЕКЧП посебно се интересни два акта за лицата со хендикеп. Концептот тука е институционално сместување на лицата со хендикеп. Со цел да се дополнат и да се прилагодат кон фундаменталните социјални промени на денешницата, овој последен дел, како и некои други делови од оваа Повелба биле ревидирани. Новиот член 15 од Ревидираната европска социјална повелба, усвоена од Советот на Европа на 3 мај 1996 година, гласи: *...со цел да се обезбедат, за лицата со хендикеп, без оглед на возраста и природата и потеклото на нивниот хендикеп, ефикасно практикување на правото на независност, социјална интеграција и учество во животот на заедницата.* Договорните страни посебно се обврзуваат:

- да ги преземат потребните мерки за лицата со хендикеп за да обезбедат насочување, едукација и професионална обука во рамките на општествените шеми секаде каде што е тоа можно или каде што не е можно преку специјализирани тела (јавни или приватни).

шеми секаде каде што е тоа можно или каде што не е можно преку специјализирани тела (јавни или приватни).

- да промовираат нивен систем за вработување користејќи ги сите мерки чија цел е поттикнување на работодавачите да вработуваат и да задржат на работа лица со попреченост во секојдневната работна средина и да ги адаптираат условите за работа според потребите на лицата со хендикеп.
- да промовираат нивно целосно социјално интегрирање и учество во животот на заедницата, особено преку мерки, технички помагала, со цел да се надминат бариерите за мобилност и комуникација, со цел да се обезбеди пристап до превоз, домување, културни активности и забава.¹¹

Република Македонија е демократска и социјална држава во која сите се еднакви пред законот, а една од темелните вредности на уставниот поредок на Република Македонија, помеѓу останатото, е и почитување на демократските принципи и човековите права. Република Македонија ја има ратификувано и Европската конвенција за заштита на човековите права и фундаменталните слободи на Советот на Европа (ECHR-1950) и Протоколот бр. 12 кон Европската конвенција за заштита на човековите права и фундаменталните слободи. Оваа Конвенција во своите основни одредби пропишува дека остварувањето на правата и слободите утврдени во Конвенцијата ќе се остваруваат без дискриминација во поглед на пол, раса, боја на кожа, националното и социјалното потекло, политичкото и верското уверување, имотната и општествената положба. Протоколот овозможува генерална забрана за дискриминација и ја зајакнува и проширува постоечката одредба за недискриминација, содржана во членот 14 на Европската конвенција за заштита на човековите права и фундаменталните слободи. Република Македонија го ратификуваше Протоколот бр. 12 на 13 јули 2004 година.¹²

Меѓународната програма за развој на детето - ИЦДП (International Child Development Programmes - ICDP) е основана од страна на мал меѓународен тим

¹¹ Стојкова, Ж. 2004. *Меѓународни норми и стандарди за лицата со хендикеп-компаративна анализа*. Полио Плус. Скопје

¹² Министерство за труд и социјална политика - сектор за еднакви можности. 2008. *Информација за изработената анализа на законската регулатива од областа на антидискриминација во Република Македонија*. Скопје

и е регистрирана во Осло во 1992 година како „приватна добротворна програма чија цел е здравиот развој на децата и младината низ целиот светот, која ќе може да учествува во социјални активности што се водени од страна на хуманитарните организации, а програмата не е политички одредена“. Од 1996 година, програмата на ИЦДП е имплементирана како национална програма што претставува патоказ за родителите.¹³ Основни принципи на кои се базира оваа програма се: демонстрирајте им на родителите дека сте активно заинтересирани за соработка со нив; дозволете соработката со родителите да биде во форма на меѓусебна комуникација; покажете прифаќање и поддршка за тоа како родителите им помагаат на нивните деца при извршување на училишните обврски; помогнете им на родителите да почувствуваат дека нивниот придонес за школувањето на нивните деца е значаен; помогнете им на родителите да разберат дека соработката меѓу вас како наставник и нив како родители може да придонесе за поквалитетна едукација на нивните деца; помогнете им на родителите да почувствуваат дека тие се важни и дека можат да придонесат за едукацијата на нивните деца.¹⁴

Светска конференција за достапноста и квалитетот на воспитанието и образованието на лицата со посебни потреби (Саламанка, Шпанија, 7-10 јуни 1994 година, УНЕСКО). Оваа конференција го усвои Рамковниот план за акција на воспитание и образование на лицата со посебни потреби. Рамковниот план во голема мера својата содржина ја црпи од искуствата на поединечни земјоучеснички на самата конференција, како и од повеќето резолуции, декларации, препораки и публикации на ООН и од некои невладини организации, а посебно од Стандардните правила за изедначување на можностите на лицата со инвалидитет.¹⁵ Секое лице со инвалидитет има право на образование, а неговите родители имаат неутуѓиво право да бидат прашани за мислење за обликот на образование што најдобро ќе ги задоволи потребите и желбите на нивното дете во постоечките услови. Основно правило на Рамковниот план е училиштата да

¹³ Hundeide, K. 1996. *Ledet samspill*. Nesbru Vet tog Viten.

¹⁴ Rye, H. 1996. *3booker for omsorgsgivere: "Du og jeg", "Sammen ut i verden", "Samspill, selvstendighet og samarbeid"*. Oslo, Vett og Viten.

¹⁵ Киткањ, З. 2004. *Права на заштита, едукација и рехабилитација на лицата со хендикеп во Р.Македонија и нивна усогласеност со меѓународните документи*. Магистерска работа, Филозофски факултет, Скопје

ги прифатат сите деца, без разлика на нивните физички, интелектуални, емоционални, социјални, јазички и други карактеристики. Рамковниот план укажува на тоа дека учењето треба да се приспособува на потребите на детето, а не детето да се приспособува на одредени претпоставки во поглед на брзината и природата на процесот на учење.¹⁶

Националната стратегија за изедначување на правата на лицата со инвалидност (ревидирана) 2010-2018 претставува план на многубројни активности што произлегуваат од начелата на Конвенцијата за правата на лицата со инвалидност, 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. Македонија е држава-потписничка на Конвенцијата, но сè уште ја нема ратификувано (до април 2011 година). Овие активности ќе бидат мерливи во степенот на реализација преку донесување годишни акциски планови во периодот од 2010 до 2018 година. Со Националната стратегија се предвидува поддршка на Националниот совет на инвалидските организации на Македонија, на организациите на лицата со инвалидност, нивната партиципација во донесување одлуки по прашањата за лицата со инвалидност. Владата на Република Македонија има формирано Национално координативно тело за еднакви права на лицата со инвалидност во Република Македонија во кое партиципираат претставници од националните инвалидски организации, од министерствата и од институциите надлежни за оваа област. Соработката со Националниот совет на инвалидските организации на Македонија и други организации преку воспоставениот партнерски однос со Владата на Република Македонија придонесува за приближување на овој документ до потребите на корисниците и за исполнување на едно од златните правила на лицата со инвалидност: „ништо за нас, без нас“ и за мобилизирање на

¹⁶ Ајдински, Г; Киткањ, З; Ајдински, Љ. 2007. *Основи на дефектологија - специјална едукација и рехабилитација*. Второ дополнително издание. Скопје.

функцијата за интеграција на овие лица во општествените текови.¹⁷ Конвенцијата наложува конкретни обврски за државите-договорнички, преку кои се обидува да ја изедначи положбата на лицата со попреченост со сите други поединци во општеството во уживањето и практикувањето на сите слободи и права. Во Конвенцијата можат да се идентификуваат две нивоа насочени кон достигнувањето на оваа цел:

- а) забрана на дискриминација по основа на попреченост,
- б) обврска за преземање поактивни мерки со цел создавање услови за ефективно уживање и практикување на сите слободи и права од страна на лицата со попреченост.¹⁸

Уставот на Република Македонија укажува дека Републиката се грижи за социјалната заштита и социјалната сигурност на граѓаните во согласност со начелото на социјална праведност, им гарантира право на помош на немоќните и неспособните граѓани за работа и им обезбедува посебна заштита на инвалидните лица и услови за нивно вклучување во општествениот живот.¹⁹

Законот за основно образование на Република Македонија наведува дека основното образование е задолжително за сите. Во овој закон е наведено дека основното училиште треба да овозможи образование за учениците со посебни образовни потреби – сите ученици со посебни потреби треба да се опфатат со системот на задолжително основно образование. За овие ученици, зависно од видот и степенот на попреченост, се организираат посебни училишта и паралелки при основните училишта. Меѓутоа, вклучувањето во редовните паралелки во редовни училишта треба да е првиот избор, а во посебни училишта треба да се упатуваат само оние деца за кои индивидуалната проценка ќе утврди

¹⁷ Национална стратегија за изедначување на правата на лицата со инвалидност (ревидирана) 2010-2018 достапна на <http://mtsp.gov.mk/WBStorage/Files/FINALNA%20Revidirana%20Nacionalna%20Strategija.pdf> [Accessed 05 August 2014]

¹⁸ Фондација „Отворено општество“ - Македонија. 2011. *Невидливи за општеството* – Проценка на подготвеноста за ратификација на Конвенцијата за правата на лицата со попреченост. [Online] може да се најде на <http://soros.org.mk/dokumenti/FOOM-Nevidlivi-za-opstestvoto-MK.pdf> 06 August 2014.

¹⁹ Петров, Р. и сор. 2008. *Заштита и рехабилитација на лицата со инвалидност*. Скопје: „Македонска Ризница“, Куманово.

дека таму подобро би напредувале во нивниот интелектуален, психички, физички, емоционален и социјален развој.²⁰

Законот за социјална заштита на Република Македонија што е објавен во „Службен весник на РМ“ 1997, со одредени дополнувања и измени во 2003 година, ги наведува следниве услуги и мерки во социјалната заштита и социјалната работа:

- Социјална превенција
- Вонинституционална заштита
- Институционална заштита
- Право на социјална помош
- Постојана парична помош
- Социјална парична помош на лице способно за работа и социјално необезбедено
- Паричен надоместок за помош и нега
- Здравствена заштита
- Еднократна парична помош и помош во натура
- Надоместок на плата за скратено работно време поради нега на хендикепирано дете.²¹
- Декларација за заштита и унапредување на правата на лицата со посебни потреби.

Ги поддржува сите иницијативи и активности насочени кон подигање на свеста на граѓаните за правата, потребите, потенцијалите и предностите на лицата со посебни потреби. Оценува дека е неопходно надлежните државни органи следејќи ги меѓународните стандарди да преземат мерки и активности заради создавање услови за достапна физичка околина и обезбедување пристап до комуникации и информации за ефективна и достапна здравствена и социјална заштита, за унапредување на процесот на образование, како и за продуктивно вработување на лица со посебни потреби, со цел нивно вклучување во сите сегменти на општествениот живот.

²⁰ Петроска, Бешка, В. и сор.; Миске, Ш. 2007. *Училиште по мерка на детето, анализа на ситуацијата*. УНИЦЕФ

²¹ Закон за социјална заштита на РМ, објавен во „Службен весник на РМ“ 16/2000 и 17/2003

Особено ќе се залага при донесување на законите и другите акти да вгради одредби со кои ќе се уредат прашањата што се однесуваат на специфичните потреби на лицата со хендикеп, посебно преку донесување закони што ќе се однесуваат само на овие лица.

Ја истакнува потребата од вклучување на организациите на лицата со хендикеп при донесување на законите и другите акти, што е од особено значење за унапредување и заштита на лицата со посебни потреби.²²

Според горенаведеното, може да се заклучи дека Република Македонија доста се грижи за лицата со посебни образовни потреби и им овозможува да ги уживаат истите права како и нејзините останати граѓани. Останува на стручните служби и организациите на лицата со посебни потреби, како и на медиумите да се погрижат овие лица подобро да ги запознаат своите права за да можат самите да се застапуваат при нивната реализација.

1.4 Принципи на самозастапување

Ибралиќ Ф. и Смајиќ М. во својата книга „Самозастапување на лица со ментална ретардација“ истакнуваат неколку принципи на самозастапување:

Оспособување

Преку давање поддршка, лицето со ментална ретардација треба да се оспособи да донесува сопствени одлуки, без разлика на степенот на оштетување и на ризикот што го вклучува самата одлука. Лицето треба самото да побара помош од оној кому му верува.

Обезбедување еднаква можност

Секое лице треба да има еднаква можност да биде поддржано како полноправен член на заедницата во која живее. И на лицата што се сместени во институции треба да им се овозможи самостојно да донесуваат одлуки, што не може да се оствари сè додека живеат во институцијата.

Да се живее како другите, со другите

Неприфатливо е издојување на лицето од заедницата. Сите имаат право да партиципираат во општеството и на сите треба да им се дозволи да растат и да се развиваат во својата околина. На децата треба да им се овозможи да се образоваат во локалното училиште, без разлика на степенот на тешкотии при социјалната интеграција, како и да растат со другите деца. Луѓето што живеат во својата заедница учат заедно со

²² Тафчиевска, Д. 2005. *Збирка македонски прописи за лицата со хендикеп*. Скопје

својата заедница, а со тоа имаат можност да ги работат истите работи како и останатите што живеат во истата заедница и да ги делат секојдневните радости со нив.

Неетикетирање

Луѓето имаат право да бидат прифатени како личности, онакви какви што се и да не бидат етикетираны. Етикетирањето ја обезвреднува личноста.

Деинституционализација

Да се биде во институција, не е хуман начин на живот. Институцијата ѝ ги одзема на личноста сите работи за кои вреди да се живее, како што се радост, среќа, љубов, нежност, па дури и желба за живот. Резултат на живеењето во институција е оштетување за целиот живот. Затоа треба да се настојува што повеќе лицата да се извлекуваат од институциите и да им се овозможи активно да партиципираат во општеството.⁵

1.5 Видови самозастапување

Од страна на „Луѓето пред сè“ од Вашингтон, во 1984 година е предложен:

Модел на „самостојна“ или „идеална“ група.

Карактеристики: Самата група е независна, а организирана е и финансирана од страна на професионални служби или здруженија на родители. Групата најчесто има советник што е независен од службата.

Предност на овој вид е тоа што не постојат директни конфликтни интереси меѓу членовите на групата и стручњациите или родителите.

Независноста на групата значи дека таа мора да научи се потпира самата на себе и да презема одговорност за своите дела уште од самиот почеток. Тоа е главниот недостаток на овој вид самозастапување.

Делбен модел

Карактеристики: вклучува групирање на лицата со различни тешкотии во една група за самозастапување.

Предноста на овој модел е тоа што, како поголема организација, обично ги осигурува потребните средства (простор и сл.), што значително ја олеснува работата на

групата. Исто така, овој модел овозможува едукација на родителите и стручњациите, што се смета за предност.

Недостаток е потенцијалната опасност од конфликт на интереси меѓу организацијата и групата.

„Коалициски“ модел

Карактеристики: во рамките на оваа група, постои посебна секција за ментална ретардација, но членовите се состануваат заедно со останатите секции за време на посебните состаноци.

Предност: припадноста кон поголема и разнолика група придонесува за легитимност и политичка моќ, а од друга страна, овозможува полесно собирање на потребните средства.⁵

1.6 Вештини за самозастапување

Лицата со посебни потреби треба да стекнат соодветни вештини за да можат самите да се застапуваат. Овие вештини треба да се стекнат уште од мали нозе, а на тоа влијаат повеќе фактори.

- **Социјалната интеграција** на овие лица е клучен фактор. Социјализацијата означува свесно воведување на поединецот во социјалниот живот, прифаќање на нормите на заедничкиот живот, воспитание за очовечени општества или односи. Таа го опфаќа влегувањето на поединецот во општествениот живот под влијание на сите – намерни и ненамерни, позитивни и негативни општествени влијанија.²³ Преку социјализацијата се формира и личноста на човекот. Секој човек се раѓа со ограничен број вродени рефлексии и вродени тенденции за реагирање. Постепено, преку социјалното учење, лицето се формира во личност со социјални карактеристики што го одликуваат секое човечкото суштество, припадник на одредена култура. Всушност, социјализацијата претставува процес преку кој лицето од биолошко суштество се претвора во личност, т.е. во биосоцијално суштество.

²³ *Интерен материјал за подготовка на испитот Педагогија*. 2006. Универзитет „Св. Кирил и Методиј“, Институт за педагогија, Скопје

Целта на социјализацијата е успешно интегрирање на личноста во општествената заедница и развивање на сопствените потенцијали, воспоставување задоволувачки односи со околината.²⁴ Првите облици на социјално однесување се јавуваат кон крајот на вториот месец на живот, кога детето ја врти главата во правец на глас или смеа и одговара со насмевка, при што изразува задоволство кога се наоѓа во присуство на други лица. По навршени шест месеци, детето ги разликува познатите од непознатите лица и почнува да искажува страв пред непознати лица. Во текот на првата година детето воспоставува подобар контакт со повозрасните отколку со децата поради подоброто приспособување на возрасните според потребите на детето. Во понатамошниот развој на детето постепено опаѓа неговата заинтересираност за повозрасните, а се зголемува желбата за дружење со деца и врсници. Степенот на социјализација на децата во голем дел се гледа во начинот на изведување на активностите при хранење, облекување, слекување, лична хигиена, како и одредени задачи што ги следат наведените активности, како што се поставување на масата, средување на облеката, уредување на станот и сл.²⁵ Социјализацијата може да биде: *примарна* - го опфаќа периодот на детство и адолесценција, во кој се стекнуваат првите облици на однесување (говор, игра, интереси, ставови, морални вредности...); *секундарна* - го опфаќа преземањето на социјалните улоги во бракот и семејството; *терцијална* - вклучување во облици на општествен живот што се карактеристични за старите лица. Социјализацијата на лицата со попреченост има свои специфичности што се поврзани со видот и степенот на оштетување. Најкомплексен облик на социјализација е интеграцијата, само тогаш лицето со попреченост станува потполно независно и самостојно.²⁶

- **Образованието** е еден од битните фактори што влијаат на формирање квалитетна личност. Посебните училишта го оневозможуваат активното партиципирање на единката во средината. Многу поголеми резултати покажува инклузивното образование. Инклузивното образование се дефинира како процес преку кој училиштето се обидува да одговори на потребите на сите ученици како поединци, преку разгледување и реконструирање на организацијата на наставните планови и обезбедување и распределба

²⁴ Shevin, M; Klein, N.K. 1984. *The importance of choice-making skills for students with severe disabilities.* Journal of The Association for persons with Severe Handicaps.

²⁵ Levandovski, D; Teodorovic, B. 1991. *Kako poticati dijete s mentalnom retardacijom*, prirucnik za roditelje, Fakultet za defektologiju sveucilista u Zagrebu. Centar za rehabilitaciju. Zagreb.

²⁶ Ераковиќ, Т. 1999. *Основи специјалне педагогија са методиком.* Сомбор.

на ресурси за да се зголеми правичноста на можностите. Преку овој процес, училиштето ги гради своите капацитети со цел да ги прифати сите ученици од локалната заедница што сакаат да го посетуваат училиштето и притоа се намалуваат сите форми на исклученост и деградирање на учениците поради нивните пречки во развојот, етничката припадност или сето она што може да им го направи училишниот живот непотребно тежок на некои деца.²⁷

Инклузијата како процес на вклучување на учениците со посебни образовни потреби во редовните училишта наметнува обврска за адекватна подготовка и подготвеност на редовните училишта и градинки, наставниците, учениците и родителите на децата од редовната популација за прием на овие ученици. Тоа секако значи дека и стручните служби во самото училиште мораат да бидат оспособени да дадат и адекватна и соодветна помош на наставниот кадар, но и на учениците со посебни образовни потреби.²⁸

Според Бут и Ејнскау (Booth&Ainscow), индикатори за подобрување на инклузивната култура се: секој е добредојден; учениците си помагаат еден на друг; персоналот соработува еден со друг; вработените и учениците заемно се почитуваат; постои соработка меѓу персоналот и родителите/старателите; сите расположливи ресурси се вклучени во воспитно-образовната установа. Доколку овие индикатори станат дел од нашиот образовен систем, ќе дојде до подобрување на инклузијата.²⁹

- **Квалитет на живеење.** Една од најсеопфатните дефиниции ја изнесуваат Фелче и Пери (Felce and Perry, 1995), кои квалитетот на животот го дефинираат како севкупна благосостојба што вклучува објективни фактори и субјективно вреднување на физичката, материјалната, социјалната и емоционалната благосостојба заедно со личниот развој и целните активности, а е вреднувано низ личниот збир од вредности на одредена личност.³⁰ Квалитетот на живот на лицата со инвалидност не се одредува од нивната развојна тешкотија, туку од условите и влијанијата на околината на кои е изложена таа личност.³¹ Шалок (Schalock) ги наведува следниве индикатори на квалитет на живот на лицата со

²⁷ Џонстон, К. 2010. *Инклузивното образование во рамките на „Училиште по мерка на детето“, резултати и препораки од студијата за Македонија*. Министерство за образование и наука, Република Македонија. Скопје

²⁸ Илиќ-Стошовиќ, Д; Николиќ, С. 2006. *Индивидуални образовни планови*. Дефектолошка теорија и практика 1-2.

²⁹ Booth, T; Ainscow, M. 2000. *Index on Inclusion*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.

³⁰ Vuletić, G; Mujkić, A. *Što čini osobnu kvalitetu života: Studija na uzorku Hrvatske gradske populacije, Škola narodnog zdravlja „A. Štampar“* Medicinski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

³¹ Bratković, D. 2002. *Kvaliteta življenja osoba s umerenom i težom mentalnom retardacijom u obiteljskim i institucionalnim uvjetima*. Disertacija, Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta.

интелектуална попреченост што се содржани во осум клучни димензии: *емоционална сигурност, меѓучовечки односи, материјална благосостојба, личен развој, физички добра, самоодредување, социјална инклузија, права*.³² Оттука можеме да забележиме дека квалитетот на живеење многу влијае на формирањето на една квалитетна личност, па затоа службите треба посебно да посветат внимание на подобрување на условите за живеење од сите аспекти.

- **Стручните служби** исто така се еден од битните фактори што влијаат врз градењето на една личност со посебни потреби, која во иднина би можела самата да говори за себе. Стручниот тим во редовните училишта треба да го сочинуваат: дефектолог, социјален работник, педагог, одделенски наставник, психолог и др. Во овој стручен тим треба да владее партнерски однос, што значи дека позициите и улогите на секој член треба да бидат изедначени, а најдобро би било доколку во овој тим бидат вклучени и родителите на лицата со попреченост, како и, доколку е можно, и самите лица со попреченост. Сите членови на стручниот тим имаат свое место во инклузивниот процес.³³

Дефектологот како член на стручниот тим во редовното училиште има активно учество во инклузивниот процес. За секој ученик со посебни образовни потреби дефектологот подготвува досие (индивидуален образовен план - ИОП) во којшто се забележани сите релевантни податоци што ќе му бидат потребни за да го следи неговиот развој во текот на едукацијата. Со поаѓање на детето на училиште, тој зема анамнестички податоци или ги дополнува за да добие целосна слика за проблемот и ги внесува податоците од опсервацијата, која треба задолжително да ја спроведе на секој ученик. Ова е особено важно доколку за ученикот нема никакви податоци ниту, пак, наод и мислење од страна на комисијата за определување на специфични потреби на децата со пречки во развојот. Дефектологот врши проценка на психомоторните способности на секој ученик и како функционира во самата средина. Добиените податоци ги внесува во досието на детето. Врз основа на овие проценки се прави план и стратегија за понатамошна едукација. Поточно, таму каде што се мисли дека постојат забавени активности, недостатоци, недоволна изграденост на одредени структури, се посветува повеќе

³² Herenčić, M; Mihanović, V. 2006. *Kvalitativna analiza udomiteljstva za djecu s teškoćama Republici Hrvatskoj, Stanje i perspektive*, Zagreb: Udruga za promicanje inkluzije.

³³ Kaljača, S. 2008. *Umerena intelektualna ometenost*. Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, Beograd.

внимание во процесот на едукацијата и се приспособува постоечката програма за работа според можностите на ученикот. Проценката не застапува тука, по период од шест месеци дефектологот повторно врши дијагностика (евалуација) за да види како функционира едукативниот процес, дали детето напредува во развојот, дали се појавиле други проблеми и сл. Паралелно со текот на образовниот процес, дефектологот индивидуално работи со учениците реализирајќи одредени стимулативни и психомоторни вежби. Дефектологот заедно со одделенскиот наставник ги подготвува учениците за прифаќање на детето со посебни образовни потреби што треба да се вклучи во одделението. Од друга страна, соработува со родителите на тоа дете и заедно изготвуваат стратегии за што поуспешна инклузија на нивното дете. Дефектологот може да ги советува родителите како да бидат корисни во подготвувањето на лекциите и домашните задачи и во подготвувањето на специјалните материјали за подобро разбирање на образовниот материјал што треба да се учи. *Социјалниот работник* и дефектологот ги идентификуваат проблемите во семејството на детето со посебни потреби, ги згрижуваат децата што имаат социјални проблеми и помагаат при разрешување на конфликтите и проблемите во семејството.³⁴ *Училишниот психолог* како член на стучниот тим во секое училиште има за задача да направи проценка на менталниот и емоционалниот развој на секое дете преку примена на стандардизирани тестови. Дефектологот секогаш треба да се консултира со психологот за интелектуалниот статус и проблемите што се врзани за психичките структури и функции на ученикот. Покрај самата состојба на личноста, се јавуваат и дополнителни проблеми што се однесуваат на проблемите во адаптација и прифатеност на детето, анксиозност, инхибираност, потиштеност, разни емоционални проблеми и сл. Дефектологот сите овие прашања треба да ги решава заедно со психологот и заеднички да изнаоѓаат решенија во тој поглед. Заедно да учествуваат во изработката и аплицирање на техники за мотивација за учење на учениците со развојни проблеми и со посебни образовни потреби. Исто така изработуваат и инструменти за следење на напредокот кај децата. Психологот треба да поттикнува и помага меѓусебна соработка и кооперативно учење; да развива можности за партнерска работа наменета за помош на учениците со развојни проблеми и со посебни образовни потреби. Основната задача на психологот како член на инклузивниот тим, како

³⁴ Ајдински, Г. 2007. *Улогата на дефектологот во процесот на инклузија во редовните основни училишта*. Дефектолошка теорија и практика 1-2.

и задача на целиот тим е поддршка на иницијативи за прифаќање на децата со посебни образовни потреби како во самото училиште така и во општеството воопшто.³¹

Предметниот наставник (воспитувач) е наставникот во чие одделение е вклучено дете со посебни образовни потреби или наставник што има специфицирана обврска за обезбедување на духовната благосостојба и услови за реализација на инклузивната практика во одделението во кое е сместено детето со посебни потреби. Тој е задолжен да обезбеди и да организира специфична помош во рамките на предвидената наставна или воспитно-образовна програма, истражувајќи ги начините за зголемена диференцијација во секојдневната реализација на содржините, алтернативните стратегии за настава или учење. Предметниот наставник, неопходно е да соработува со целиот стручен тим, особено со дефектологот во утврдувањето на посебните потреби и давањето на соодветните специјални услуги во сите фази на реализација на инклузивната практика.³⁵

- *Семејството* претставува првата средина со која се среќава детето. Семејството е институција кон која треба да се однесуваме човечно, затоа што не е познат друг начин на кој се создаваат човечки суштества, освен со воспитување во рамките на семејната заедница.³⁶ Семејството има социјализаторска функција, преку која е свртено кон новата генерација што треба да се подготви за самостоен и општествено корисен живот во дадената средина. Во рамките на семејството детето се учи за тоа што е добро, а што лошо, за тоа што е корисно, а што штетно.³⁷ Во развојната психологија се смета дека постои двонасочна врска меѓу родителите и детето: тие активно влијаат едни на други. Во 1958 година, Рене Зазо пишува дека се јавила нова теорија за социоемоционално врзување (во англискиот и францускиот речник наведена како Attachment theory). Социоемоционалното врзување е определено како вродена потреба за другиот и механизмите / однесувањата преку кои се воспоставува врската (насмевка, цицање, допир).³⁸ Мајката го гради оној прв слој на социјализација на детето на кој се потпира неговиот подоцнежен социјален живот. Детето е поврзано со мајката преку трократна врска: прво со папочната врвца, второ со доењето и на крај со љубовта. Мајката, а подоцна

³⁵ Јачова З, Самарциска-Панова Љ, Лешковски И, Ивановска М. 2002. *Прирачник за проектот: Инклузија на децата со посебни потреби во редовните училишта во Република Македонија*. Скопје, Министерство за образование и наука, Биро за развоја на образованието и УНИЦЕФ

³⁶ Трајковски, Д. 1998. *Семејството во системот на социјална заштита во Република Македонија*. Скопје

³⁷ Трајковски Д, Динева С. 2005. *Семејно право*. Скопје

³⁸ Мурцева-Шкарик, О. 2004. *Развојна психологијата*. Филозофски факултет, Скопје

и таткото се првата и најблиска околина за детето, т.е. таа е еден вид „психички организатор“ за детето во раниот развоен период. Значењето на родителите за психичкото здравје на детето е круцијално.³⁹ Лицата со попреченост што живеат во институција не можат да почувствуваат што значи родителска љубов и грижа.⁴⁰ Научните истражувања за влијанијата на психосоцијалните последици кај семејствата по раѓањето на дете со посебни образовни потреби, даваат показатели кои во голема мерка придонесуваат за согледување на реалната состојба на семејствата. Фарбел Б. (Farbel B, 1975), е еден од првите што говори за реакциите во семејствата: „поради присуството на такво дете, „хендикепирана“ е еволуцијата на целото семејство, а не само на нејзин член. Тоа присуство го забавува патот на семејното јадро низ животниот циклус и создава можни дисинхронизации во склопот на семејните улоги.“⁴¹ Во поглед на ова, треба да се развиваат сè повеќе услуги што ќе бидат наменети на семејството и останатите со цел да се поттикнува (пр: соодветна домашна помош, советување, поддршка, личен асистент). Целта треба да биде насочена кон тоа да се намали негативното влијание на попреченоста на семејството и на заедницата, што на крајот може да резултира со придонес на лицата со инвалидност, нивните семејства и пошироката околина преку завршување образование, вработување, грижи за себе (до степен до кој е возможно) итн.⁴² Многу е тешко за личноста со интелектуална попреченост самостојно да донесува одлуки доколку само еден од родителите ја почитува неговата одлука, многу потешка е ситуацијата доколку ниту еден член на семејството не ја почитува одлуката и личноста на лицето со интелектуална попреченост, а всушност, таа поддршка е најбитна. Постојат многу ситуации во коишто родителот говори за своето дете со интелектуална попреченост и не му дозволува самиот да ги искаже своите желби, ставови. Можеби родителите на тој начин мислат дека ќе го заштитат своето дете. Поради сето ова, многу е важно уште од мали нозе кај детето со интелектуална попреченост да се поттикнува стекнување на вештините за самозастапување преку најразлични игри, дружење со врсниците со пречки и без пречки, рамноправно учество во семејните ситуации и сл. На тој начин детето со тешкотии во

³⁹ Стаменкова-Трајкова, В. 2001. *Ментална хигиена*. Скопје

⁴⁰ Ројевић Г, Берић Т, Ројевић И. 2007. *Школа животних вештина*. Београд.

⁴¹ Mladiček, N.1999. *Iskustva u integraciji djece s teškoćama u razvoju, Dijete Vrtić Obitelj*, Zagreb.

⁴² Grupa autora.1982. *Proces socijalizacije kod dece*. Beograd.

развојот се запознава самото себе и учи да се прифати себеси онакво какво што е и како такво да се сака себеси.⁴³

- **Врсниците** како фактор за социјалната интеграција на лицето со инвалидност значително влијаат на формирање на ставовите и, по важност, се веднаш по родителите.

Кога лицето има пријатели, има можност да изрази чувство на љубов и грижа, чувства што обично го следат самото пријателство. Пријателството е извор на меѓусебна грижа и поддршка. Пријателските врски се мошне важни уште од најраното детство, бидејќи преку нив повеќето деца учат вештини што се неопходни за развој на компонентите што ги одразуваат зрелите социјални врски, како што се преговарање и компромис.⁴⁴ Врсниците влијаат на развивање на личноста на детето, и тоа: 1. врсниците овозможуваат детето да се развива како и другите деца на иста возраст; 2. влијаат на нивното дејствување за независност и самостојност; 3. овозможуваат стекнување соодветни вредности и ставови и социјални улоги; 4. врсниците придонесуваат за социјално природно однесување и прифаќање. Влијанието на врсниците не е исто на сите возрасти. Двегодишно дете малку соработува со другите деца, додека веќе во третата година тоа станува свесно за присуството на другите деца и сака да си игра со нив. Доколку децата со инвалидност се наоѓаат заедно со „нормалните“ деца, може да дојде до отфрлање, затоа многу деца со инвалидност уште на предучилишна возраст се повлекуваат во себе. Децата со инвалидност имаат одредени тешкотии, а колку што се тешкотиите поголеми толку децата потешко се снаоѓаат во социјалната средина и тешкотиите во социјалната интеграција и адаптација се поголеми. Колку што се поголеми децата толку повеќе сфаќаат дека имаат помали способности од другите деца и сè повеќе патат од комплексот на помала вредност.⁴⁴

Вештините за самозастапување се доста важни доколку лицата со интелектуална попреченост сакаат да станат самостојни, самоодредени личности.

1. Една од битните вештини што треба да се развие кај лицата со попреченост за да можат самите да се застапуваат е **самоодредувањето**, овие лица треба да знаат да извршат избор – да знаат што точно сакаат и како да го постигнат тоа. Тоа вклучува зацврстување на сопствената свест како личност, осознавање на своите потреби, евалуирање на

⁴³ http://www.mali-princ.hr/vjesti/aktivnosti_udruga/samozastupanje_osobe_s_invaliditetom.13.11.2013

⁴⁴ Марковска Б. 2011. *Ефектите од инклузивното образование во редовните основни училишта во Република Македонија*. Докторска дисертација. Педагошки факултет, Битола.

поставените цели, приспособување на настапот и креирање на единствен пристап во решавањето на проблемите.⁴⁵ Деци и Ријан (Deci и Ryan) сметаат дека за самоодредување не е важен постојан надзор, туку треба да се остави простор лицето со попреченост да биде активен учесник во процесот на донесување одлуки што имаат големо влијание врз животот на таа личност. Ова значи дека лицето со попреченост може самото да одлучи кој ќе го надгледува, поточно може да ја избере личноста за која мисли дека е најкомпетентна да ја извршува таа улога.⁴⁶ Килхофнер и Бурк (Kielhofner и Burke) истакнуваат дека познавањето на самиот себе и сопственото искуство влијае на одлуките што ги носиме. Човечкиот систем е составен од три хиерархиски потструктури: свесно донесување одлуки (што претставува основа за развој на свеста за сопствената вредност), хабитуација (одговорна за одржување на рутините во однесувањето, т.е. навиките), изведување (одговорно е за директна продукција на однесувањето).⁴⁷ Самиот поим *самоодреденост* претставува одлика на карактерот, поточно доследност во дејствувањето и однесувањето независно од околностите.⁴⁸ Самоодредувањето се состои од четири основни принципи:

а) *Автономија на однесувањето*. Претставува дејствување според сопствените закони, вклучувајќи ги и чувствата, создавање сопствен систем на вредности и способност за изразување.⁴⁹ Постојат четири основни категории на однесување што доведуваат до развој на автономното однесување: грижа за себе и за семејството (подготовка на едноставни јадења, пазарување, грижа за домот и сл.); управување (степенот на исполнување на личните обврски и одговорности): рекреативни активности (степен на користење на сопствените склоности и интереси при бирање на активности); друштвени и професионални активности (подразбираат вклученост во друштвените случувања, професионално дејствување и сл.).⁵⁰ Меѓутоа не смееме да заборавиме дека ниеден човек не може да се смета за потполно независен. Сите луѓе, покрај автономното однесување,

⁴⁵ Martin, J.E; Marshall, L.H. 1995. *ChoiceMaker*. A Comprehensive selfdetermination transition program. Intervention in School and Clinic.

⁴⁶ Deci, E.L; Ryan, R.M. 1985. *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum, New York

⁴⁷ Kielhofner, G; Burke, J.P. 1980. *A model of human occupation*. Part one, Conceptual framework and content. American Journal of Occupational Therapy.

⁴⁸ Krajevič, M. 2001. *Evaluacija programa osposobljavanja osoba s mentalnom retardacijom za samozastupanje*. Magisterski rad, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta, Zagreb.

⁴⁹ Lewis, K; Taymans, J.M. 1992. *An examination of sutonomous functioning skills of adolescents with learning disabilities*. Carrer Development for Exceptional Individuals.

⁵⁰ Sigafos, A.D; Freinstein, C.B; Damond, M; Reiss, D. 1988. *The measurement of behavioral autonomy in adolescence*. Autonomous Functioning Checklist. University of Chicago Press. Chicago.

треба да имаат и социјална поврзаност со околината доколку сакаат да се адаптираат во неа.⁵¹

б) *Саморегулирано однесување*. Вклучува стратегии за самоуправување, вклучувајќи и самоследење, самоподучување, самопроцена и сл. Овие обрасци на однесување се поврзани со поставување цели, решавање проблеми и стратегии на учење по пат на опсервација.

в) *Психолошка освестеност*. За да се рече дека една личност дејствува на психолошки освестен начин, тоа би значело дека таа личност: има влијание над околностите што и се важни, поседува способности потребни за остварување на саканиот исход и, доколку ги примени наведените способности, ќе го постигне саканиот исход.⁵² Психолошката освестеност заедно со самоостварувањето претставуваат едни од клучните елементи на самоодреденото однесување, отсликувајќи ја важноста на когнитивната и мотивациската компонента на личноста.

2. Во рамките на психоаналитичката теорија, свеста за сопствената вредност означува збир од функции чија задача е насочување на однесувањето и постигнување на најголем можен компромис меѓу: инстинктивната природа, барањата на средината и моралните инстанци.⁵³ Бојанин смета дека доживувањето на сопствената вредност, всушност, претставува доживување на сопственото индивидуализирано постоење во просторот, времето и социјалното поле. **Свеста за себе**, според Бојанин, се јавува околу петнаесеттиот месец од живот и е ограничен на телесното ЈАС. По третата година од животот се јавува смислата за натпреварување, доживувањето на сопственост се пренесува од сопственото тело на најблиските луѓе и предмети (мојата мајка, моето ќебе). Во периодот од четвртата до шестата година се јавуваат уште два аспекта на самосвест: проширување на себеси и на сликата за себе. **Самосвеста** постепено се стекнува во текот на првите пет до шест години, а најинтензивно се развива во текот на втората година со развојот на говорот.⁵⁴ Свеста за сопствената вредност е тесно поврзана со почитувањето

⁵¹ Kronberg, R.M.; York-Barr, J; Doyle, M.B.1996. *Curriculum As Everything Students Learn in School Facilitator Guide*. Creating a Classroom Community.

⁵² Wehmeyer, M.L; Agran, M; Hughes, C. 1998. *Teaching self-determination to students with disabilities*. Baltimor, Paul Brookes

⁵³ Hrnjica, S. 1978. *Opšta psihologija sa psihologijom ličnosti*, Univerzitet u Beogradu, Defektološki fakultet (авторизована предаванја)

⁵⁴ Bojanin, S. 1985. *Neuropsihologija razvojnog doba I opšti reedukativni metod*. Zavod za udžbenike I nastavna sredstva, Beograd.

на самиот себе и социјалната компетенција. Според Мосли (Mosley), за да може да владее личноста со сопствениот живот, мора да поседува одредени знаења и вештини: познавање на теоријата на групата; познавање на методите и техниките за водење на групата; емпатија; почитување на туѓите мислења; имање самодоверба како водич на групата.⁵⁵

3. Создавање *позитивна слика за себе* е, исто така, еден од условите за што поуспешно самозастапување. Структурата на сликата за себе се развива на основа на искуствата стекнати преку контакт со околината, што подразбира, пред сè, контакт со врсниците и други лица од средината што се за нив значајни, понатаму следува емоционалната поврзаност (дали е со некого посебно емоционално поврзан и дали е тоа поврзување заемно). Мошне важна улога за создавање позитивна слика за себе има и физичкиот изглед на индивидуата. Од досега наведеното, може да се заклучи дека основен услов за поттикнување на создавањето позитивна слика за себе е успешната социјална интеграција.⁵⁶

4. *Вршење избор* е, исто така, значајна вештина што треба да се развива кај лицата со попреченост за да можат правилно да се вклучат во самиот процес на самозастапување. Суштински компоненти што влијаат на вршење на изборот се: *когнитивни способности/ способности за разликување на можностите за избор* – вклучуваат визуелни, аудитивни и тактилни способности за разликување, како и разбирање на поимите како што се „избор“ и „повеќе“; *афективни способности* – подразбира утврдување од страна на лицето со попреченост: што сака, што не сака, интереси, желби, потреби, склоности и сл.; *примена на способностите во практични животни искуства* – ги вклучуваат сите активности во секојдневниот живот што бараат на некој начин вршење избор, при тоа како примери се наведуваат: јадење, облекување, разни активности и сл. Когнитивните и афективните способности исто така се применуваат во практичните животни искуства.⁵⁷ Невербалните комуникациски вештини се доста важни доколку лицето сака самото да се застапува. Ќе споменеме само неколку од нив:

⁵⁵ Mosley, J. 1994. *You choose-a handbook for staff working with people who have disabilities to promote self-esteem and self-advocacy*, LDA, Wisbech, Cambs.

⁵⁶ Teodorović, B. 1997. *Inkluzija I mentalna retardacija-Suvremeno poimanje društvenog položaja osoba s mentalnom retardacijom*. Časopis za pitanja mentalne retardacije.

⁵⁷ Shevin, M; Klein, N.K. 1984. *The importance of choice-making skills for students with severe disabilities*. Journal of The Association for persons with Severe Handicaps

а) *Контакт со очи.* Контактот со очи за време на комуникацијата може да предизвика пријатно расположение, емоции, праќање порака за предупредување, охрабрување. Бидејќи преку овој начин на невербална комуникација можат да се испратат најразлични пораки, мошне е важно да се научи да се разликуваат различните пораки испратени преку различниот тип контакт со очи.

б) *Фацијална експресија.* Изразот на лицето заедно со контактот со очи учествуваат во изразување емоции. Насмевката покажува чувство на одобрување и среќа, намуртеноста покажува незадоволство или несреќа. Лицата со попреченост имаат тешкотии во интерпретирање на емоциите преку изразот на лицето. Вежбањето улоги помага во зајакнување на овие вештини.⁵⁸ Гестикулацијата и движењето на телото во текот на комуникацијата соопштуваат одредено значење. Доминантноста, подреденоста и другите релативски пораки често се пренесуваат преку движење на рацете и, воопшто, поставеноста на целото тело.⁵⁹

2. Лица со интелектуална попреченост

2.1 Историјат

Во најстарата позната литература на дефектологијата, човекот ја сведува менталната ретардација на одраз на натприродни сили, па деминистичкото сфаќање на етиологијата на ова нарушување било застапено кај Вавилонците, во Египет и кај другите народи во тоа време. И во Античка Грција, со менталната ретардација се занимавале свештениците. Дури од Алкмеон, па преку Хипократ, доаѓаат до сознанија дека душевните болести и менталната ретардација се резултат на промени во мозокот.⁶⁰ Врз основа на пишаните документи со кои располага денешната цивилизација, односот на општеството кон оваа популација, науката го класифицира во следниве периоди:

Во првобитната заедница, сите хендикепирани лица биле осудени да умрат бидејќи не биле корисни за заедницата. Тоа е *периодот на недефиниран, неопределен и недоволно проучен однос*. Се поставува прашањето од каде хендикепирани лица во првобитната заедница? Примарното место им припаѓа на браковите, што им овозможувало множење.

⁵⁸ Banbury, M.M.; Hebert, C.R. 1992. *Do you see what I mean? Body language in classroom interactions. Teaching Exceptional Children.*

⁵⁹ Reardon, K.K. 1988. *Interpersonalna komunikacija. Gde se misli susreću.* MTG Topograf, Velika Gorica.

⁶⁰ Ајдински, Љ. 1982. *Интегрална рехабилитација на ментално ретардираните лица.* ЈКСД, Белград.

Во групниот брак консангвинитетот на крвните групи во блиското сродство носел „дегенерираност“ во племињата. Карактеристика на првобитната заедница е стихијната борба за опстанок во природата, па оној што не бил способен да се спротивстави бил уништуван.

Во робовладетелското општество, ставот бил поинаков: децата-робови биле убивани бидејќи не биле способни за работа, односно доколку живеат, на нив само би се трошело. Но од друга страна, децата на робовладетелците ги чувале робови далеку од куќата и градот. Тоа е *период на нетолерантен и нехуман однос*.

Во средниот век, лицата со попреченост, особено возрасните и душевно болните биле предмет на забава, ги бркале по средновековните градски улици, им пуштале кучиња и сл. Во средниот век доминирале два основни правци:

Анимистичен – некои натприродни духови владееле со светот. Според тогашните сфаќања во лицето со попреченост влегол лош дух што треба да се истера.

Демонолошки – демонот треба да се истера, па против ѓаволот, вештерките, лошите духови со молитва треба да се повика на помош Господ или некој друг светец.

Сепак, во средниот век се јавуваат првите почетоци на чување и учење на одделни категории лица со попреченост. За првпат се создаваат азили (манастирски или градски) за нивно чување. Ова е *период на толеранција и заштита*.

Во новиот век, со појавата на хуманизмот и ренесансата се јавува една нова професија, а тоа е медицината, која на „дефектот“ гледа како на посебна психолошка состојба што треба да се лечи. Во овој период се јавува учењето според кое ѓаволите и духовите немаат никаква улога, туку дека тоа е материјална и физиолошка причина и патолошка состојба. Во текот на XX век, сите видови телесни, сензорни, комуникативни и психички пречки и недостатоци се префрлаат од подрачјето на здравството во подрачјето на социјалата и образованието. За кратко време доаѓа до конструирање на специјалната педагогија како педагошка дисциплина, чиј предмет треба да биде заштитата, воспитанието и образованието на „дефектните“ лица. Тоа е *период на организирање заштита и на повремени обиди за третман, воспитание и образование*.

*Период на организирано и со закон засновано воспитание и образование.*⁶¹ Во овој период се јавува се поголем интерес за лицата со попреченост, што е видливо преку сè поголемото научно и општествено ангажирање, нормативно регулирање, ширење на мрежите на различни установи за лицата со попреченост, ангажирање на сè поголем број стручни кадри од различни профили чија цел е рехабилитација и образование на лицата со попреченост. Тука клучно место заземаат дефектолозите, јакнењето на меѓународното движење за интеграција и деинституционализација, заштита, образование, во коешто во последните неколку години се става акцент на инклузијата.⁶²

2.2 Дефиниции

Самиот термин *ментална ретардација* е еден од многуте термини, како што се и интелектуални тешкотии, ментална заостанатост, попреченост во менталниот развој и слично, кој се користи за означување на специфична состојба на една суппопулација, која според стандардната психометриска класификација што се заснова на нормална дистрибуција на интелигенцијата во популацијата, се наоѓа на 2,3 стандардни девијации под просекот.⁶³

Постојат повеќе дефиниции за менталната ретардација, а ние ќе споменеме некои од нив:

- *Тредголд* дава биолошка дефиниција според која менталната ретардација ја дефинира како состојба на некомплетен ментален развој од таква природа и степен до кој е личноста неспособна за самоадаптација во нормалната средина, па не може да одржи егзистенцијална независност без надзор, контрола и надворешна помош.⁶⁴

- *Светската здравствена организација*, 1992. Менталната ретардација е состојба на заперен и непотполен психички развој што, особено, се карактеризира со нарушување на оние способности што се појавуваат во развојниот период и кои придонесуваат за општото

⁶¹ Ајдински, Љ; Ајдински, Г; Михаилов,З. 1999. *Основи на дефектолошката теорија и практика*. Скопје.

⁶² Ibralić, F; Smajić, M. 2007. *Osobe sa intelektualnim teškoćama*. Konceptualni pristup, Tuzla

⁶³ Campbell, V. 2001. *Measurement of disability in special populations: People with limited cognitive functioning*. New York: International Seminar on the Measurement of Disability.

⁶⁴ Ајдински, Г. 2007. *Олигофренологија*. Скопје: Филозофски факултет, Институт за дефектологија.

ниво на интелигенцијата, како што се когнитивните, говорните, моторните и социјалните способности.⁶⁵

- Во *Правилникот за оцена на специфичните потреби на лицата со пречки во физичкиот или психичкиот развој*, Република Македонија ја прифати наведената дефиниција.⁶⁶

- Покрај сите контроверзи во дефинирањето на поимот, сепак постои една општа согласност дека лицето со ментална ретардација мора да има:

- значително потпросечно интелектуално функционирање;
- оштетувањето е резултат на повреда, заболување или нарушување што се појавува пред 18-тата година од животот;
- нарушување во адаптивните способности.⁶⁷

Адаптивното однесување подразбира збир од поими, социјални и практични вештини што детето/личноста ги научило како резултат на функционирањето во секојдневниот живот. Во подрачја на адаптивно функционирање се вклучуваат: комуникација, грижа за себе, снаоѓање во околината, самонасочување, здравје, сигурност, начин на користење на слободното време и сл.⁶⁸

2.3 Класификација на лицата со интелектуална попреченост

Класификацијата на менталната ретардација е присутна многу одамна. Во зависност од тоа кој се занимавал со неа, вршена е од различни позиции, а со развојот на науката и таа се менувала. Во зависност од кој аспект (медицински, психолошки, педагошки, социолошки, дефектолошки) му приоѓаме на проблемот на менталната ретардација, ќе констатираме дека класификациите ни овозможуваат не само увид во начинот на класифицирање на групите, туку овозможуваат да се изврши правилно насочување на

⁶⁵ ISD-10, 1992. *Класификација менталних поремећаја и поремећаја понашања*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

⁶⁶ Правилник за оцена на специфичните потреби на лицата со пречки во физичкиот или психичкиот развој, „Службен весник на РМ“ број 30/2000.

⁶⁷ Трајковски, В. 2008. *Медицински основи на инвалидноста*. Скопје: Филозофски факултет, Институт за дефектологија.

⁶⁸ Sekušak-Galešev, S. 2005. *Osobitosti učenika s intelektualnih teškoćama*. Priručnik seminara “Inkluzivna škola”, Udruga “Inkluzija” Brčko Distrikt, Bosna i Hercegovina

лицата со ментална ретардација на рехабилитација во соодветни институции.⁶⁹ Различни класификации користат различни критериуми, но ние ќе споменеме само неколку од нив.

Б. Герхарт, М. Вајхан и Џ. Герхарт (Gearheart B, Weishahn M, Gearheart C.) ја даваат следнава педагошка класификација на менталната ретардација:

- I. Ментално ретардирани што можат да се едуцираат.
- II. Ментално ретардирани што можат да се обучуваат.
- III. Ментално ретардирани што не се способни за едукација и за обука и на кои им е потребна постојана грижа и нега.⁷⁰

Според новата класификација што ја предлага Светската здравствена организација, интелектуалната попреченост се дели на следниве поткатегории:

- Лесна интелектуалната попреченост, IQ 50-69,
- Умерена интелектуалната попреченост, IQ 35-49,
- Тешка интелектуалната попреченост, IQ 21-34,
- Длабока интелектуалната попреченост, IQ под 20.²⁵

Г. Ајдински во текот на едно истражување, врз основа на добиените резултати од примената на дефектолошките методи за процена во областа на психомоториката, праксичката, гностичката организираност и сознајните функции, кои ги споредил со интелигенцијата и возраста на лесно менталните ученици, ги поделил во две подгрупи:

1. Горна граница на лесна ментална ретардација - овие лица имаат складна психомоторна организираност, добра или делумно добра праксичка и гностичка организираност и делумно или релативно добра оперативност на мислењето;
2. Долна граница на лесна ментална ретардација - овие лица имаат делумно складна психомоторна организираност, слаба или делумно добра праксичка и гностичка организираност и минимална или немаат оперативност во мислењето.⁷¹

⁶⁹ Петров, Р. 2007. *Лица со инвалидност –професионална ориентација, оспособување и вработување*. Скопје

⁷⁰ Gearheart, B; Weishahn, M; Gearheart, C. 1988. *The exceptional student in the regular classroom*. fourth edition, Meril Publishing Company, A Bell & Howell Information Company, Columbus, Ohio.

⁷¹ Ајдински, Г. 2000. *Карактеристики на развојот на лесно ментално ретардирани ученици*. Македонска Ризница, Куманово.

2.4 Карактеристики на лицата со лесна интелектуална попреченост

Бидејќи целна група на ова истражување ќе бидат лицата со лесна интелектуална попреченост, сметаме дека е потребно во неколку реда да ги наведеме нивните карактеристики. Не може да се зборува генерално, бидејќи секој е индивидуа самата за себе, меѓутоа оваа категорија лица поседува барем дел од следниве карактеристики.

Лицата со лесна интелектуална попреченост ги препознаваме по благото намалување на нивото на интелектуалните, говорните, јазичните, моторните и социјалните способности. Овие лица, и покрај тоа што зборуваат со извесно задоцнување, најголемиот број од нив го користат говорот во секојдневниот живот. На стандардизираните тестови за интелигенција овие лица имаат IQ од 50 до 69.⁶¹

Децата со лесна интелектуална попреченост, како и генерално сите деца со интелектуална попреченост поминуваат низ истите развојни фази како и децата без пречки во развојот, само што времетраењето на тие фази е подолго кај децата со интелектуални тешкотии, исто така постојат тешкотии при преминувањето од една во друга фаза на развојот.⁷² Најголемиот број од лицата со лесна интелектуална попреченост успеваат потполно да се грижат самите за себе, независни се во практичните домашни услови (исхрана, перење, облекување, контрола на сфинктери). Раниот психомоторен развој кај овие деца минува како лесно забавен (подоцна ја држат главата исправено, имаат забавено седење, одење, стоење). Во училиште, овие деца најчесто имаат проблеми во читање, пишување и сметање.⁶³ Лицата со лесна интелектуална попреченост по правило не се откриваат пред да појдат в училиште, туку дури во второ или трето одделение кога образовните задачи стануваат посложени. Сè почестото доживување на неуспех во тие ситуации им дава чувство на несигурност и на пониска вредност, што го отежнува извршувањето на задачите, а може да доведе и избегнување на задачите. Ваквото однесување, околината го доживува како тврдоглавост, незаинтересираност, таканаречен „негативизам“.

Ќе ги изложиме мислењата на повеќе автори за физичките и психичките карактеристики на личноста на ментално ретардираните лица во целост:

⁷² Sekušak-Galašev, S. 2002. *Bio-psiho-socijalne karakteristike adolescenta s mentalnom retardacijom*, Priručnik seninara "Značajke adolescenata s mentalnom retardacijom u procesu odrastanja i sazrevanja. Zagreb, Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži i Udruga za promicanje inkluzije.

- **Сетилата** кај овие лица имаат зголемен влез на осетливост, недостасува диференцираност и бавно се приспособуваат при промената на активноста.⁷³
- **Претставите** се сиромашни и фрагментирани; постои отсуство на суштинските својства на перцепираните предмети поради што различните предмети ги гледаат и ги доживуваат како идентични; тешко ги формираат претставите врз основа на усмено опишување на предметот⁷⁰.
- **Емоциите** се издиференцирани на значително пониско ниво од нивната возраст. Тешко ги одложуваат задоволувањата, лесно минуваат од едно расположение во друго. Емотивниот живот преовладува врз расудувањето. Емоционалната сфера ја карактеризира недоволната издиференцираност на чувствата, нивна инертност и едноличност, постои недоволна издиференцираност на емоциите од моториката. Многу отворено ги покажуваат своите позитивни чувства и емоции и зборуваат за тоа, знаат да ви кажат дека многу ве сакаат, дека сте добар, да ве држат за рака. Им треба многу љубов, внимание, почитување и голема трпеливост додека се работи со нив во текот на едукацијата. Поради потребата од љубов и внимание и често поради нивната наивност, можат да бидат злоупотребени на кој било начин, па дури и сексуално, особено девојчињата што според календарската возраст влегуваат во пубертет. Затоа дефектолозите и стручниот тим во основното и средното образование треба отворено да зборуваат со овие ученици за градењето на хетеросексуални односи.⁶¹
- **Памтењето** е емотивно, селективно и секогаш насочено кон реалноста. Памтењето е слабо, детето помни мошне бавно, со повеќе повторувања, брзо се заборава усвоеното, а тоа што ќе се запамети се презентира тешко и неточно.⁷⁰ Многу тешко можат да научат и да повторат подолга стихотворба, а постои и тешкотија во разбирање на материјалот и негова репродукција. Доколку во текот на наставата не постои очигледност, нагледни средства и разновиден дидактички материјал, независно за која област се работи, детето со лесна интелектуална попреченост многу тешко

⁷³ Андреев, Ј. 1994. *Олигофренопедагогика*. Универзитетско издателство „Св. Климент Охридски“ Софија

ќе го запамети наставниот материјал. Овде, секако, од големо значење е индивидуалниот пристап во наставата.⁶¹

- Присутна е замореност на **вниманието**, така што детето не може долго да се сконцентрира за вршење волеви насочени активности, особено во областа на ангажирање на интелигенцијата и мислењето. Слаба е концентарцијата и децата брзо се заморуваат. Концентрацијата и ефикасноста во работата на еден наставен час кај учениците со лесна интелектуална попреченост, зависно од нивниот интерес, е 30 минути, наместо 45, колку што трае кај нивните врсници од редовната популација. Карактеристиките на вниманието на овие лица се забележува во губењето на функционална селективност. Тоа значи дека кај нив е забележана недоволна развиеност на механизмот на волево внимание, додека базичните форми на внимание се сочувани.⁷⁴ Разни дразби можат да им го отргнат вниманието во различна насока, а истото не го насочуваат кон откривање на причинско-последичните зависимости меѓу појавите и процесите.⁶¹
- **Мислењето** е сведено на конкретност и површност. Мисловните операции се површни, наместо анализа тие гледаат само интензивни, фасцинантни одлики на нештата без согледување на нивната суштина.⁷⁰ Децата не располагаат со неопходни претпоставки потребни за изградба на логичкото мислење. Постојат сериозни тешкотии при класификацијата и серијацијата, а недоволно се усвојува и конзервацијата. Апстрактното размислување е сведено на минимално ниво, со големи тешкотии во објаснувањето. При реализација на наставната програма во текот на школувањето, често може да се сретнеме со тешкотии при усвојување поим на број и математички операции, што подразбира учество на апстрактно мислење.
- **Просторно–временските рамки** главно се сведени на она што им е пристапно на способностите на перципирањето во одреден момент и во сегашноста како димензии на времето. Кај децата со лесна ментална ретардација е отежната ориентацијата во времето, тие можат да оперираат со блиското минато, додека, пак, подалечното минато (на пример: пред 100,

⁷⁴ Ишпановиќ-Радојковиќ, В.1988, *Неспретно дете*, Завод за учебнике и наставна средства, Београд

1000 години) за нив е непознато. Тие можат да говорат за различни моменти и настани од историјата (пример: II светска војна, турско ропство, Александар Македонски), меѓутоа главниот проблем е да се објаснат и да разберат „кога се случило тоа“.

- **Играта** на овие деца е еднолична и без креативност на фантазијата. Колку се посложени правилата на играта и бараат поголеми интелектуални способности толку побрзо ќе дојде до нејзино растурање. Децата со лесна интелектуална попреченост обично можат да најдат заеднички интереси во играта со помали деца без попреченост, отколку со нивните врсници.
- Во однос на **социјалните обележја** кај лицата со лесна интелектуална попреченост, можат да бидат забавени во нивната интерпретација. Како што е погоренаведено, овие лица имаат тенденција да се социјализираат со помали од нив, односно нивната индивидуално–социјална способност е на ниво на децата кои се неколку години помали од нив. Се јавуваат тешкотии во разбирањето, што не претставува проблем за децата од масовната популација. Остварените другарства брзо исчезнуваат, остварените хетеросексуални односи (на кое и да било ниво) не раѓаат доживување на целосна чувствена насоченост во вид на љубов. Децата често реагираат остро, непристојно и создаваат конфликти. Кај еуфоричното однесување реакциите се зголемени, децата се весели без видлива причина и се смеат кога им се заканува опасност. Карактеристика на овие лица е апатијата во која често запаѓаат. Во неможност секогаш да го реорганизираат своето однесување и став кон определена ситуација, децата ја применуваат шемата на однесување што ја усвоиле надвор од својот општ контекст, во однос на само еден детаљ од сферата на реалноста во која децата ја изиграле својата улога и во која биле функционални. Начинот на решавање на новите средби со реалноста во текот на развојот на овие деца е секогаш неприкладен. Многу тешко го разбираат авторитетот на наставникот или на другите лица, кон кои обично се однесуваат повлечено, срамежливо, резервирано и сл. Лицето со лесна интелектуална попреченост се соочува со зачестени неуспеси, некогаш уште од раното детство, што ја зголемува анксиозноста,

стравот од идните неуспеси и ја намалува самостојната иницијатива за нови видови активности. Детето не е во состојба да го задоволи големиот број барања од социјалната средина и често реагира со повлекување, несигурност, депресија, со агресивни, деструктивни или со пасивно зависно однесување. Затоа определени форми на однесување на овие деца мора да бидат согледани во контекст на семејно–социјалните околности во кои детето расте. Со правилно воспитување, кај овие деца се формираат дисциплина, совесност и активност на пониска основа. Со правилен однос кон ученикот, можеме да го поттикнеме да покаже поддршка, чувство на добрина и хуманост. Со погрешно воспитување се јавува егоизам, индивидуализам и самобендисаност, што може да има траен карактер.

Ако направиме споредба на лесно ментално ретардирано дете на училишна возраст и во адолесцентен период, ќе се забележи значителна разлика во неговото интелектуално функционирање во средината. Иако тоа дете има/имало тешкотии во развојот (едукација, социјална адаптација), неопходно е да потенцираме дека развојот во овој случај не е лимитиран. Тука значајна улога има стимулативната средина, тој се повеќе го збогатувал животното искуство, интерперсоналните односи, формирал семејство и се грижел за семејството, професионално се оспособил и работи.⁶¹

3. Деинституционализација

3.1 Поим и потреба

Фактот дека постоечкиот институционален систем на заштита е најчеста причина за изолација на овие лица од општествената заедница, ја наметнува потребата од интервенција на тоа поле.⁷⁵ Според Р. Петров, Д. Копачев и Т. Такашманова, **деинституционализацијата** е процес што треба да овозможи секое дете да се најде во своето семејство, во неговата локална заедница и да има право да живее во околина што ќе го прифати, која ќе му ја понуди најголемата поддршка и која минимално би го ограничувала⁷⁶.

3. Танасковска-Јорданова истакнува дека „процесот на деинституционализација се реализира во Република Македонија со цел децата со пречки во развојот да излезат од институциите, да останат (или да се вратат) во семејствата, да се вклучат во тековното живеење на семејството и социјалната средина што ги опкружува“.⁷⁷

Терминот *деинституционализација* означува преселување на лицата од институционален облик на грижа во друга природна средина. Според нив деинституционализацијата претставува обид за намалување на бројот на корисници во институциите и развој на алтернативни општествени форми на поддршка што ќе овозможат враќање во општеството на оние лица што се способни да функционираат во помалку ограничувачка околина, реформи во јавните установи, сè со цел подобрување на квалитетот на услугите⁷⁸. Социјалната исклученост на лицата со интелектуална попреченост, посебно оние што се сместени во институција, би значела отежнат пристап до основните човекови права, социјалните услуги, образование, вработување и решавање на станбеното прашање. Самото сместување на овие лица во институција води до социјална исклученост, бидејќи самото по себе институционалното сместување значи

⁷⁵ Stanuvanje u zajednici uz podršku za osobe sa intelektualnim teškoćama: proces deinstitutionalizacije, Društvo za pomoć osobama sa Down sindromom Srbije. Dostapno na URL: http://www.institutionwatch.ca/cms-filesystem-action?file=pdf/brosura_ovo.pdf

⁷⁶ Петров, Р; Копачев, Д; Такашманова, Т. 2004. *Деинституционализација на деца со тешка ментална ретардација*. Скопје: Филозофски факултет, Институт за дефектологија.

⁷⁷ Танасковска, Ј. З. 2002. *Заедно е подобро*. Предлог проект во извештајот од работилницата: Дневните центри во пракса: *Индивидуални планови и вреднување на искуствата и историите на семејствата*, Eduk Aid, Скопје.

⁷⁸ Bratković, D. 2006. *Deinstitutionalizacija i podrška u zajednici*. Kniga sažetaka međunarodnog znanstvenog i stručnog skupa: Rehabilitacija – stanje i perspective, Rijeka: Centar za rehabilitacija.

Предности:

- Обезбедува подобрување на состојбата на децата
- Обезбедува згрижување на децата (сместување и нега)
- Обезбедува едукација
- Децата се заштитени 24 часа непрекинато
- Кај децата се развива чувство на припадност во група и сл.

Недостатоци:

- Детето е изолирано од семејството
- Живот во голема група, не во семејство
- Обележаност: дете од институција
- Недоволен број на стручни кадри
- Отсуство на топла емоционална клима
- Изолација од средината, отсуство на контакти

одвојување од семејството и од природното општествено опкружување. Посебно значаен проблем е сместувањето на лицата со интелектуална попреченост во институции што се прилично оддалечени од местото на живеење на нивните блиски, при што значително се ограничени контактите со семејството, така што постои тенденција тие контакти потполно да згаснат.⁷⁹ Повеќето истражувања покажуваат дека животот во природната семејна средина обезбедува подобри услови за квалитетен живот на лицата со интелектуална попреченост за разлика од институционалното сместување, а пред сè, се мисли на емоционалниот развој, развој на компетентноста и самостојноста, социјалната интеракција и партиципација, како и можноста за вршење избор.⁸⁰ Поголемиот број истражувања покажуваат дека живеењето во природната општествена средина го поттикнува развојот на адаптивните потенцијали кај овие лица.⁸¹ Најизразено е зголемувањето на активностите во домот како готвење, одржување на хигиената во домот,

⁷⁹ Sažetak izvješća o društvenom razvoju Hrvatska. 2007. Neumreženi: *Lica socijalne isključenosti u Hrvatskoj*. Revija za socijalnu politiku, broj 1.

⁸⁰ Bratković, D. 2002. *Kvaliteta življenja osoba s umjerenom i težom mentalnom retardacijom u obiteljskim i institucionalnim uvjetima života*. Disertacija, Edukacijsko rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

⁸¹ Keith, K.D; Schalock, R.L. 2000. *Cross Cultural Perspectives on Quality of Life*. Trends and Themes, Washington DC American Assotiation on Mental Retardation.

зголемувањето на активностите во домот како готвење, одржување на хигиената во домот, пазарување - самостојно или со помош од друго лице.⁸² Во однос на овој процес, Љ. Ајдински вели: „Деинституционализација - да, но не по секоја цена“. Според него, треба да се бараат нови алтернативни облици за интеграција, при што не треба да се укинуваат постојните, особено за потешко интелектуално попречените, глувите, слепите деца со додатна попреченост, како и за лицата со комбинирана инвалидност⁸³.

Секако, за негативните страни од институционалниот третман, меѓународните документи кои обврзуваат на примена на нови воинституционални форми на згрижување на децата со интелектуална попреченост, диктираат да започне нов процес заснован на олигофренолошки третман. Диктираат да се започне со обука, воспитание, работа врз говорот, работа врз психомоторниот развој, обучување за грижа за себе во услови на воинституционално згрижување на овие деца: нивно прифаќање во семејства, со задолжителна посета на дневен центар во местото на живеење.

⁸² Houghton et al. 1987. *Opportunities to express preferences and make choices among students with severe disabilities in classroom settings*. The Journal for the Association for Persons with severe Handicaps

⁸³ Ајдински, Љ. 2004 *Спроведување на интеграција на децата со посебни образовни потреби во Република Македонија*. Дефектолошка теорија и практика, бр.1-2, Скопје: Филозофски факултет - Институт за дефектологија, Сојуз на дефектолозите на РМ.

II. МЕТОДОЛОГИЈА НА ИСТРАЖУВАЊЕ

1. Предмет на истражување

Предмет на ова истражување е нивото на самозастапување на лицата со лесна интелектуална попреченост кои се интернатски сместени во Центарот за образование и рехабилитација „Св. Наум Охридски“ - Скопје, како и учениците од завршните одделенија од ПОУ „Иднина“ и „Д-р Златан Сремец“ од Скопје и од ПОУ „Маца Овчарова“ од Велес.

2. Цел и карактер на истражувањето

Основна цел:

Да се утврди нивото на самозастапување на лицата со лесна интелектуална попреченост.

Посебни цели:

- Да се утврдат разликите во нивото на самозастапување помеѓу лицата со лесна интелектуална попреченост кои живеат во семејство и лицата кои се сместени во интернат (институција).
- Утврдување на поврзаноста на условите на живот кои го одредуваат нивото на самозастапување и различни аспекти на вештини на самозастапување како објективен фактор.

3. Задачи на истражувањето

Да се утврди нивото на самозастапување на лицата со лесна интелектуална попреченост во однос на условите на живот.

Да се утврди нивото на самопочитување на лицата со лесна интелектуална попреченост во однос на условите на живот.

Да се утврди нивото на самоодлучување на лицата со лесна интелектуална попреченост во однос на условите на живот.

Да се утврдат очекувањата за иднината лицата со лесна интелектуална попреченост.

Да се утврди нивото на снаоѓање на лицата со лесна интелектуална попреченост, во однос на условите на живот.

4. Хипотези на истражувањето

Општа хипотеза

Постои статистички значајна разлика во самозастапувањето на лицата со лесна интелектуална попреченост кои учат во ЦОР „Св. Наум Охридски“ во Скопје и во ПОУ во однос на условите на живот.

Посебни хипотези

X1: Постои статистички значајна разлика во самозастапувањето на лицата со лесна интелектуална попреченост кои учат во ЦОР „Св. Наум Охридски“ во Скопје и во ПОУ во однос на условите на живот на варијаблата самопочитување.

X2: Постои статистички значајна разлика во самозастапувањето на лицата со лесна интелектуална попреченост кои учат во ЦОР „Св. Наум Охридски“ во Скопје и во ПОУ во однос на условите на живот на варијаблата комуникациски вештини.

X3: Постои статистички значајна разлика во самозастапувањето на лицата со лесна интелектуална попреченост кои учат во ЦОР „Св. Наум Охридски“ во Скопје и во ПОУ во однос на условите на живот со варијаблата можност за избор и самоодлучување.

X4: Постои статистички значајна разлика во самозастапувањето на лицата со лесна интелектуална попреченост кои учат во ЦОР „Св. Наум Охридски“ во Скопје и во ПОУ во однос на условите на живот со варијаблата способност за решавање проблеми.

X5: Постои статистички значајна разлика во самозастапувањето на лицата со лесна интелектуална попреченост кои учат во ЦОР „Св. Наум Охридски“ во Скопје и во ПОУ во однос на условите на живот со варијаблата свесност за сопствените права.

5. Варијабли на истражувањето

Варијаблите на нивото на самозастапување ги сочинуваат 5 целини за процена на сопствената вредност дефинирани во скалата за самопроценување.

Независна варијабла се условите за живот, додека зависни варијабли се следниве:

- Самопочитување
- Комуникациски вештини
- Можност за избор и самоодлучување
- Способност за решавање проблеми
- Свесност за сопствените права

6. Методи, техники и инструменти на истражувањето

Методи

Дескриптивен метод со кој се опишуваат ставовите на лицата со лесна интелектуална попреченост кои учат во ЦОР „Св. Наум Охридски“ во Скопје и во ПОУ.

Техники:

Интервју кое е структурирано, кое всушност претставува скала за самопроценување на „сликата за себе“ (чии автори се *Теодоровиќ Б, Братковиќ Д, Краљевиќ М, 1998*), која е наменета за самопроцена на сопствената вредност на лицата со ментална ретардација.

Инструменти

Скала за процена на „сликата за себе“. Оваа скала е преземена од Б. Тодоровиќ, Д. Братковиќ, М. Краљевиќ во 1998 година и е адаптирана на наши услови, со дополнителни објаснувања на испитаниците доколку некои од прашањата не беа доволно јасни. Скалата за процена на „сликата за себе“ се состои од пет одделни скали, кои проценуваат одделна варијабла. Првата скала е *Скала за процена на самопочитувањето*, која е наменета за утврдување на нивото на самопочитување на лицата со интелектуална попреченост. Се состои од шест тврдења на кои испитаникот може да одговори со „да“, „не“ и

„понекогаш“. Вториот дел од оваа скала е *Опсервациска листа за проценка на комуникациските вештини*, која е наменета за утврдување на присутност на некои непосакувани облици на однесување во текот на конверзацијата. Се состои од 10 наведени непосакувани облици на однесување на кои испитувачот преку опсервација на испитаникот треба да одбере еден од понудените одговори „да“ - доколку наведеното однесување е често присутно, или „не“ - доколку однесувањето не е присутно или ретко се јавува. Третиот дел е *Структурирано интервју за проценка на вештината за вршење на избор и донесување одлуки*. Овој инструмент се состои од осум искази, а секоја од нив претставува една изборна ситуација во која испитаникот треба да се одлучи за една од понудените можности, а потоа да го образложи понудениот одговор. Како помошно средство користевме фотографии. На секое прашање испитаникот може да добие 0, 1 и 2 поени. Доколку испитаникот воопшто нема усвоено вештини за вршење избор и не може да се одлучи за една од понудените одговори, добива 0 поени; доколку испитаникот одбере една од понудените можности, но не знае да го образложи својот одговор, добива 1 поен. Испитаникот што врши избор и знае да го образложи, добива 2 поени. Четвртиот дел е *Структурирано интервју за проценка на способноста за решавање проблеми*, кое се состои од пет искази, секој од нив претставува проблемска ситуација што испитаникот треба да ја реши. На секое прашање испитаникот може да добие 0, 1 или 2 поени. Доколку испитаникот не успее да го согледа проблемот, не нуди никаков начин за решавање на проблемот или, едноставно, само го повторува прашањето, добива 0 поени. Доколку испитаникот согледува проблем, но не може да го реши, добива 1 поен. Највисоко рангирани се испитаниците што го согледуваат проблемот и даваат соодветно решение и добиваат 2 поени. Петиот дел е *Прашалник за проценка на нивото на свесност за сопствените права*, кој се состои од 10 искази преку кои се утврдува нивото на свесност на испитаниците за сопствените права.

7. Популација и примерок на истражување

Самото истражување се спроведе во ЦОР „Св. Наум Охридски“ во Скопје и во посебните основни училишта „Иднина“ и „Д-р Златан Сремец“ од Скопје и „Маца

Овчарова“ од Велес. Врз основа на условите на живот, примерокот го сочинуваат две групи испитаници:

- Лица со лесна интелектуална попреченост кои се школуваат и се интернатски сместени во ЦОР „Св. Наум Охридски“;
- Лица со лесна интелектуална попреченост кои учат во завршните одделенија во посебните основни училишта во Скопје и Велес и кои живеат со своите семејства.

Табела 1: Популација и примерок на истражувањето

Возраст и пол		Ученици сместени во интернат		Ученици кои живеат со своите семејства					
		ЦОР „Св. Наум Охридски“ - Скопје		ПОУ „Иднина“ - Скопје		ПОУ „Д-р Златан Сремец“ - Скопје		ПОУ „Маца Овчарова“ - Велес	
		N	%	N	%	N	%	N	%
женски	14	0	0	6	37.5	2	33.33	4	28.57
машки	год.	0	0	2	12.5	1	16.67	2	14.29
женски	15	6	16.67	2	12.5	1	16.67	0	0
машки	год.	3	8.33	1	6.25	0	0	1	7.14
женски	16	11	30.56	2	12.5	1	16.67	0	0
машки	год.	3	8.33	3	18.75	0	0	0	0
женски	17	3	8.33	0	0	1	16.67	1	7.14
машки	год.	2	5.56	0	0	0	0	3	21.43
женски	18	3	8.33	0	0	0	0	1	7.14
машки	год.	5	13.89	0	0	0	0	2	14.29
Вкупно:		36	100	16	44.44	6	16.67	14	38.89

Како што можеме да забележиме од табела 1, во ова истражување се вклучени вкупно 72 ученици со интелектуална попреченост. Од нив 36 учат во ЦОР „Св.Наум Охридски“ во Скопје, кои понатаму во текстот се водат како ученици кои се сместени во интернат. Нема ученици кои се на 14-годишна возраст, за разлика од останатата група на ученици. На 15-годишна возраст има 6 девојчиња и 3 машки; на 16-годишна возраст има 11 женски и 3 машки испитаници. 17 години имаат 3 женски и 2 машки, а на 18-годишна возраст има 3 женски и 5 машки испитаници. Втората група испитаници, за разлика од

претходните, не се сместени во интернат, т.е. живеат со своите семејства и учат во ПОУ „Иднина“ во Скопје, ПОУ „Д-р Златан Сремец“ во Скопје и ПОУ „Маца Овчарова“ во Велес. Во ПОУ „Иднина“, како што можеме да видиме и на табела 1, вкупно има 16 испитаници. На 14-годишна возраст има 8 испитаници, и тоа 6 женски и 2 машки; на 15-годишна возраст има 3 испитаници, и тоа 2 женски и 1 машко; на 16-годишна возраст има 5 испитаници, од кои 2 се женски и 3 машки; на 17 и 18-годишна возраст нема испитаници. Од ПОУ „Д-р Златан Сремец“ во истражувањето се вклучени вкупно 6 ученици. На 14-годишна возраст се 3 испитаници, од кои 2 се женски и 1 машко, на 15 години има едно девојче, на 16-годишна возраст 1 девојче и на 17-годишна возраст еден испитаник од женски пол, додека, пак, на 18-годишна возраст немаме ниту еден испитаник од ова училиште. Во ПОУ „Маца Овчарова“ од Велес беа опфатени 14 испитаници. На 14-годишна возраст беа опфатени 6 испитаници, од кои 4 се женски и 2 машки. На 15-годишна возраст има само еден ученик (машко), на 16-годишна возраст нема опфатено ученици. На 17-годишна возраст се 4 ученици, од кои 1 е женско и 3 машки; и на 18-годишна возраст се опфатени 3 ученици, од кои 1 е женско и 2 машки.

8. Анализа и интерпретација на податоците

Резултатите ги добивме преку интервјуирање на испитаниците, при што беше користена скалата за процена на „сликата за себе“, доколку некое од прашањата од интервјутото не беа доволно јасни за испитаниците, беа дополнително објаснувани. Во изработката на овој труд се употребени квантитативни методи. Бидејќи во емпиriskите истражувања проблемот се проучува преку мерење на појавата, како што е случај и во ова истражување, применета е квантитативната истражувачка стратегија. Квантитативниот приод е употребен при формулацијата на хипотезите, конструкциите на варијаблите и анализата на односите меѓу варијаблите. Со цел да се проверат поставените хипотези во процесот на обработката на податоците, користени се следниве статистички постапки: мерки на централна тенденција, мерки на варијабилност и t-тест на значајност на разлики помеѓу аритметичките средини.

Корелациската анализа применета во процесот на обработката на податоците покажа значајна поврзаност помеѓу некои од варијаблите што се предмет на ова истражување.

Со примената на т-тестот на значајност на разлики помеѓу аритметичките средини се добија значајни разлики помеѓу аритметичките средини на различните групи испитаници.

Податоците беа обработени со помош на користење на статистичката програма SPSS 16 (Statistical Program for Social Sciences)⁸⁴. Статистичката програма SPSS for Windows врши целосна обработка на податоците, при што веднаш го дава коефициентот на корелација и нивото на значајност. Во секоја прикажана табела во делот на резултатите, под полето во кое ќе биде впишан пресметаниот Пирсонов коефициент на корелација ќе биде впишано и нивото на значајност.

9.Организација и тек на истражувањето

Истражувањето започна со добивање согласност од наведените училишта во Скопје и Велес за реализирање на истражувањето. Следна постапка беше запознавање на учесниците со целта на истражувањето. На задавањето на прашалниците му претходеше објаснување дека испитувањето е доброволно и анонимно. Пред почетокот на тестирањето субјектите беа информирани за должината на тестовната сесија, за природата и процедурата на истражувањето, за гарантираната анонимност и начинот на кој ќе можат да бидат информирани за своите резултати. Пополнувањето на зададените инструменти траеше во просек 30 минути. Најголем дел од испитаниците изразија слободна волја и мотивираност за да учествуваат во истражувањето, притоа искажувајќи ја желбата да бидат информирани за нивните резултати. Истражувањето беше спроведено во втората половина на 2013 и првата половина на 2014 година.

⁸⁴ Статистичка програма за општествени науки

III. АНАЛИЗА И ДИСКУСИЈА НА ДОБИЕНИТЕ РЕЗУЛТАТИ

Подготовката за истражувањето се одвиваше во текот на второто полугодие од учебната 2013/2014. Тестирањето со сите мерни инструменти беше спроведено лично од истражувачот во соработка со наставниците. При тоа сите ученици беа тестирани со сите инструменти во еден наврат со цел да се избегне намалување на примерокот.

Нашето истражување е слично со истражувањето што го спровеле Фата Ибралиќ и Мелика Смајиќ во нивната книга: *Самозастапувањето на лицата со ментална ретардација во однос на условите за живот (Samozastupanje osoba sa mentalnom retardacijom u odnosu na uvjete života)*. Ова истражување е спроведено во Босна и Херцеговина, 2007 година, а целта на ова истражување е идентична со нашата (утврдување на нивото на самозастапување на лицата со ментална ретардација според условите за живот).

Спроведуван е истиот анкетен прашалник (со мали адаптации според возраста на испитаниците) како и во нашето истражување врз две групи испитаници. Првата група се лица со интелектуална попреченост од Општина Тузла, кои, според податоците од Центарот за социјална работа, трајно се сместени во заводите за интелектуално попречени лица во Пазариќ, Баковиќ и Дрина. Втората група се лица со интелектуална попреченост кои се сместени во семејства во Општина Тузла. Како и во нашето истражување, и овие две авторки сметаат дека лицата со интелектуална попреченост кои живеат со своите семејства имаат поголемо ниво на самозастапување во споредба со лицата кои се сместени во институција. Резултатите што ги добиле се слични со нашите. Две варијабли од ова истражување се поклопуваат со нашите, а тоа се: *самопочитување, можност за избор и самоодлучување*.

Табела 2. Скала за проценка на самопочитувањето (ученици сместени во интернат)

Тврдења	Да		Не		Понекогаш		Вкупно	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Сметам дека сум добра личност, подеднакво добра како и сите останати	30	83,34	3	8,33	3	8,33	36	100
Сметам дека имам многу добри особини	34	94,44	1	2,78	1	2,78	36	100
Сметам дека сум способен/на да работам многу работи, подеднакво добро како и многу други	31	86,11	0	0	5	13,89	36	100
Сметам дека немам направено ништо безвредно	15	41,67	16	44,44	5	13,89	36	100
Задоволен/на сум со самиот/самата себе	33	94,66	1	2,78	2	5,56	36	100
Сметам дека не сум способен/на за ништо	1	2,78	34	94,40	1	2,78	36	100

Табела 3: Скала за процена на самопочитување (ученици кои живеат со семејствата)

Тврдења	Да		Не		Понекогаш		Вкупно	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Сметам дека сум добра личност, подеднакво добра како и сите останати	32	88.89	1	2.78	3	8.33	36	100
Сметам дека имам многу добри особини	30	83.33	1	2.78	5	13.89	36	100
Сметам дека сум способен/на да работам многу работи, подеднакво добро како и многу други	27	75.01	7	19.44	2	5,56	36	100
Сметам дека немам направено ништо безвредно	11	30.55	12	33.34	13	36.11	36	100
Задоволен/на сум со самиот/самата себе	31	86.11	4	11.11	1	2.78	36	100
Сметам дека не сум способен/на за ништо	14	38.9	20	55.55	2	5.55	36	100

Според добиените резултати од интервјуираните ученици од Центарот за образование и рехабилитација „Св. Наум Охридски“ Скопје, како и учениците од завршните одделенија од ПОУ „Иднина“ и „Д-р Златан Сремец“ од Скопје и од ПОУ „Маца Овчарова“ од Велес, на првата скала или скала за процена на самопочитувањето

одовараа вкупно 36 ученици сместени во интернат и 36 ученици кои живеат со своите семејства.

На првото тврдење *Сметам дека сум добра личност, подеднакво добра како и останатите*, со *да* одговориле 84,34% од учениците сместени во интернат, наспроти 88,89% од учениците кои живеат со своите семејства; *не* одговориле 2,78 од учениците кои живеат со своите семејства, наспроти 8,33% од учениците сместени во интернат; *понекогаш* одговориле 8,33% од учениците кои живеат со своите семејства, а истото мислење го делат ист број ученици сместени во интернат.

На второто тврдење *Сметам дека имам многу добри особини, да* одговориле 94,44% од учениците сместени во интернат, наспроти 83,33% од учениците кои живеат во своите семејства; *не* одговориле 2,78% од учениците кои живеат во своите семејства, а ист е процентот и на учениците кои се сместени во интернат; *понекогаш* одговориле 2,78% од учениците сместени во интернат, наспроти 13,89% од учениците кои живеат со своите семејства.

На третото тврдење *Сметам дека сум способен/на да работам многу работи, подеднакво добро како и многу други луѓе, да* одговориле 75,01% од учениците кои живеат со своите семејства, наспроти 86,11% од учениците кои се сместени во интернат; *не* одговориле 19,44% од учениците кои живеат со своите семејства, додека, пак, никој од учениците кои се сместени во интернат не одговориле негативно на ова тврдење; *понекогаш* на ова тврдење одговориле 5,55% од учениците кои живеат со своите семејства, наспроти 13,89% од учениците сместени во интернат.

На четвртото тврдење *Сметам дека немам направено ништо безвредно, да* одговориле 41,67% од учениците сместени во интернат, наспроти 30,55% од учениците кои живеат со своите семејства; на истото тврдење *не* одговориле 44,44% од учениците сместени во интернат и 33,34% од учениците кои живеат во своите семејства; *понекогаш* одговориле 36,11% од учениците кои живеат во своите семејства, наспроти 13,89% од оние кои живеат во интернат.

На петтото тврдење *Задоволен/на сум од самиот/самата себе, да* одговориле 91,67% од учениците кои се сместени во интернат, наспроти 86,11% од учениците кои живеат со своите семејства; не се задоволни од самите себе 11,11% од учениците кои живеат со своите семејства, наспроти 2,78% од учениците кои се сместени во интернат;

понекогаш се задоволни од самите себе 5,55% од учениците кои се сместени во интернат, наспроти 2,78% од учениците кои живеат со своите семејства.

На шестото тврдење *Сметам дека не сум способен/а за ништо, да* одговориле 38,90% од учениците кои живеат со семејствата, наспроти 2,78% од учениците кои се сместени во интернат. Не сметаат дека не се способни за ништо 94,44% од учениците кои се сместени во интернат, наспроти 55,55% од оние кои живеат со своите семејства. Понекогаш сметаат дека не се способни за ништо 5,55% од учениците кои живеат со своите семејства, наспроти 2,78% од учениците кои се сместени во интернат.

Разлики во степенот на самопочитување

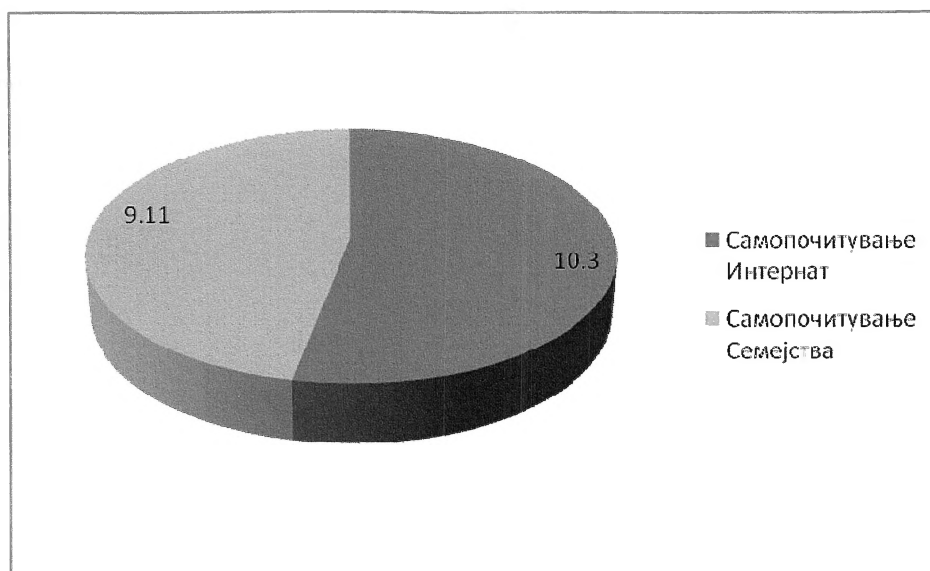
Во спроведеното истражување беа вклучени 72 ученици (36 кои живеат во интернат и 36 кои живеат со своите семејства).

Табела 4. Разлики помеѓу децата кои живеат во интернат и децата кои живеат во семејства во однос на самопочитувањето

	Вид сместување	N	M	Σ	t	P
Самопочитување	Интернат	36	10,30	1,85	5,049	<.05
	Семејства	36	9,11	1,51		

Според податоците во оваа табела, со помош на т-тестот за утврдување на значајност на разлики, може да се види дека постојат значајани разлики помеѓу двете споредувани групи ($t=5,049$, $p<0,05$) и дека хипотезата се потврди, но дека разликите одат во прилог на учениците кои се сместени во интернат, односно дека тие ученици имаат повисоко самопочитување.

Овие податоци се прикажани и графички на графикон 1.



Графикон 1: Разлики помеѓу децата кои живеат во интернат и децата кои живеат во семејства во однос на самопочитувањето

Доколку направиме споредба со истражувањето што го направиле Фата Ибралиќ и Мелика Смајиќ во однос на првата хипотеза, која гласи: *постои статистички значајна разлика во самозастапувањето на лицата со интелектуална попреченост во однос на условите за живот на варијабла самопочитување*, во потполност се поклопува со нашата прва помошна хипотеза. И според резултатите што ги добиле овие две авторки може да заклучиме дека лицата кои се сместени во институција во Општина Тузла, како и лицата кои се сместени во интернат во Скопје имаат повисоко самопочитување во споредба со лицата кои живеат со семејствата.

Табела 5: Опсервациска листа за процена на комуникациските вештини (ученици кои живеат во интернат)

Тврдења	Да		Не		Вкупно	
	N	%	N	%	N	%
Го трга погледот од личноста со која разговара	16	44.5	20	55.6	36	100
Додека другите разговараат, седи на оддалечено место од нив или свртен на спротивната страна	10	27.8	26	72.2	36	100
На непријатен начин се мурти, се просева или прави гримаси додека некој зборува	14	38.9	22	61.1	36	100
На збунувачки начин мрда со рацете додека зборува	6	16.7	30	83.3	36	100
Зборува премногу гласно, премногу тивко, премногу брзо или премногу бавно	19	52.8	17	47.2	36	100
Користи неразбирливи зборови	8	22.2	28	77.8	36	100
Ги прекинува другите додека зборуваат	14	38.9	22	61.1	36	100
Ја менува темата среде разговор	9	25,00	27	75,00	36	100
Не слуша со внимание кога некој му/ѝ објаснува или зборува	12	33.3	24	66.7	36	100

Табела 6: Опсервациска листа за процена на комуникациските вештини (ученици кои живеат со своите семејства)

Тврдења	Да		Не		Вкупно	
	N	%	N	%	N	%
Го трга погледот од личноста со која разговара	2	5,56	34	94,44	36	100
Додека другите разговараат седи на оддалечено место од нив или свртен на спротивната страна	0	0	36	100	36	100
На непријатен начин се мршти, се посева или прави гримаси додека некој зборува	1	2,78	35	97,22	36	100
На збунувачки начин мрда со рацете додека зборува	2	5,56	34	94,44	36	100
Зборува премногу гласно, премногу тивко, премногу брзо или премногу бавно	7	19,44	29	80,56	36	100
Користи неразбирливи зборови	4	11,11	32	88,89	36	100
Ги прекинува другите додека зборуваат	5	13,89	31	86,11	36	100
Ја менува темата на сред разговор	1	2,78	35	97,22	36	100
Не слуша со внимание кога некој му/и објаснува или зборува	0	0	36	100	36	100

Оваа листа е наменета за утврдување на присутност на некои непосакувани облици на однесување во текот на конверзацијата. Листата ја сочинуваат наведените варијабли, а резултатите се добиени по пат на опсервација на 36 ученици кои се сместени во интернат, наспрема исто толкав број ученици кои живеат со своите семејства. Добиени се следните резултати:

5,56% од учениците кои живеат со своите семејства *го тргаат погледот од личноста со која разговараат*, наспроти 44,45% од учениците кои се сместени во интернат. Останатите 55,55% од учениците сместени во интернат и 94,44% од учениците сместени во своите семејства не манифестираат вакво однесување. 27,78% од учениците сместени во интернат *седат на оддалечено место додека другите разговараат*. Ниту еден од испитаниците кои живеат со своите семејства не манифестираат вакво однесување, наспроти 72,22% од учениците сместени во интернат.

На непријатен начин се муртат, просеваат или прават гримаси додека некој зборува 38,89% од учениците сместени во интернат, наспроти 2,78% од испитаниците од другата група. Кај 97,22% од учениците кои живеат со своите семејства и 61,11% од другата група не е забележано вакво однесување.

На збунувачки начин мрдаат со рацете додека зборуваат 2,78% од учениците кои живеат со своите семејства, наспроти 16,67% од учениците кои се сместени во своите семејства. Кај 83,33% од учениците сместени во интернат и 94,44% од учениците кои живеат во своите семејства не покажуваат вакво однесување.

52,78% од учениците сместени во интернат *зборуваат премногу гласно, премногу тивко, премногу брзо или премногу бавно*, а 47,22% од истата група испитаници немаат ваков проблем. Многу е помал процентот кај учениците кои живеат со своите семејства кои имаат ваков проблем – 19,44%, додека, пак, останатите 80,56% немаат ваков проблем.

11,11% од учениците кои живеат со своите семејства *користат неразбирливи зборови*, а 88,89% не користат такви зборови. Учениците кои се сместени во интернат: 22,22% користат зборови кои другите не можат да ги разберат, наспроти 77,78% кои не користат.

Ги прекинуваат додека другите зборуваат 38,89% од учениците сместени во интернат, наспроти 13,89% од учениците кои живеат во своите семејства. Останатите

86,11% од оние што живеат со своите семејства и 61,11% од оние кои се сместени во интернат не манифестираат вакво однесување.

Ја менува темата среде разговор 25,00% од учениците сместени во интернат и 2,78% од учениците кои живеат во своите семејства. Додека пак 75,00% од учениците сместени во интернат и 97,22% од учениците кои живеат со своите семејства не ја менуваат темата среде разговор.

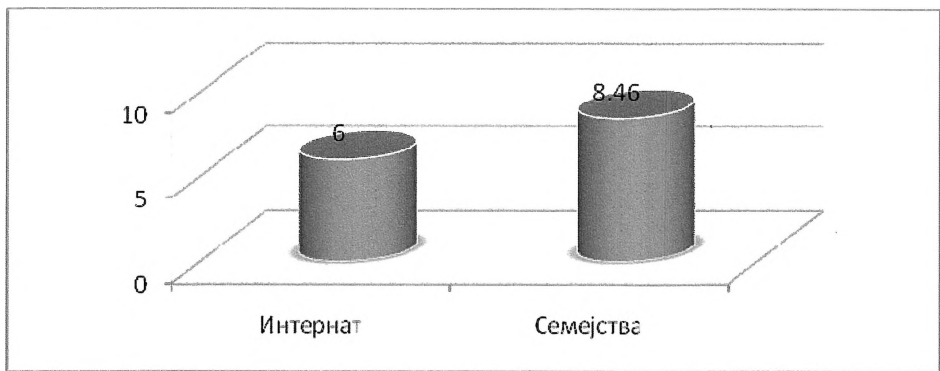
Не слушаат со внимание кога некој им објаснува или зборува 33,33% од учениците кои се сместени во интернат, наспроти 66,67% кои не манифестираат вакво однесување. Ниту еден од испитаниците кои живеат со своите семејства не манифестираше вакво однесување.

Разлики во комуникациски вештини

Во однос на вториот дел, кој се однесува на комуникациските вештини, направена е споредба помеѓу двете споредувани групи, при што е утврдено дека постојат значајни разлики ($t=-10,267$, $p<0,01$) и дека хипотезата се потврди, односно дека учениците кои се сместени во интернат имаат послаби комуникациски вештини од оние кои се сместени во семејства.

Табела 7: Разлики помеѓу децата кои живеат во интернат и децата кои живеат во семејства во однос на комуникациските вештини

	Вид сместување	N	M	σ	t	P
Комуникациски вештини	Интернат	36	6,00	1,54	-10,267	<.01
	Семејства	36	8,46	1,21		



Графикон 2: Разлики помеѓу децата кои живеат во интернат и децата кои живеат во семејства во однос на комуникациските вештини

Табела 8: Структурирано интервју за проценка на вештината за вршење избор и донесување одлуки (ученици сместени во интернат)

	Нема усвоено вештини за вршење избор		Не знае да го образложи изборот		Има усвоено вештини за вршење избор		Вкупно	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Која од овие облеку најмногу ти се допаѓа? Зошто? Што би купил/а од сето ова?	0	0	17	47.2	19	52.77	36	100
Која слика најмногу ти се допаѓа? Зошто? Која од овие слики би ја ставил/а во твојата соба?	0	0	20	55.6	26	44.45	36	100
Кој од овие спортови ти се допаѓа? Зошто? Со кој од овие спортови би се занимавал/а?	0	0	14	38.9	22	61.11	36	100
Кое јадење најмногу ти се допаѓа? Зошто? Што би сакал/а денес да зготвиш за ручек?	0	0	6	16.7	30	83.33	36	100
Која идеја за прослава на роденден најмногу ти се допаѓа? Зошто? Како ќе го прославиш твојот роденден?	0	0	16	44.44	20	55.56	36	100
Каде најчесто одиш кога имаш слободно време? Зошто? Што ќе правиш денес кога ќе ти завршат часовите?	1	2.78	9	25	26	72.22	36	100
Кој од овие предлози за одмор најмногу ти се допаѓа? Зошто? Каде ќе одиш на одмор?	0	0	16	44.4	20	55.56	36	100

Табела 9: Структурирано интервју за процена на вештината за вршење избор (ученици кои живеат со семејствата)

	Нема усвоено вештини за вршење избор		Не знае да го образложи изборот		Има усвоено вештини за вршење избор		Вкупно	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Која од овие облеку најмногу ти се допаѓа? Зошто? Што би купил/а од сето ова?	1	2,78	8	22,22	27	75,00	36	100
Која слика најмногу ти се допаѓа? Зошто? Која од овие слики би ја ставил/а во твојата соба?	0	0,00	6	16,67	30	83,33	36	100
Кој од овие спортови ти се допаѓа? Зошто? Со кој од овие спортови би се занимавал/а?	15	41,70	7	19,44	14	38,89	36	100
Кое јадење најмногу ти се допаѓа? Зошто? Што би сакал/а денес да зготвиш за ручек?	0	0,00	7	19,44	29	80,56	36	100
Која идеја за прослава на роденден најмногу ти се допаѓа? Зошто? Како ќе го прославиш твојот роденден?	0	0,00	9	25,00	27	75,00	36	100
Каде најчесто одиш кога имаш слободно време? Зошто? Што ќе правиш денес кога ќе ти завршат часовите?	1	2,78	4	11,11	31	86,11	36	100
Кој од овие предлози за одмор најмногу ти се допаѓа? Зошто? Каде ќе одиш на одмор?	0	0,00	10	27,78	26	72,22	36	100

На првото прашање: *Која од овие облеку најмногу ти се допаѓа? Зошто? Што би купил/а од сето ова?*, според одговорите добиени се следниве резултати:

- 0 поени: процентот кај првата група со ваков резултат изнесува 0%, додека кај втората група истиот изнесува 2,78%.

- 1 поен: процентот кај учениците сместени во интернат со ваков резултат изнесува 47,23%, додека кај учениците кои живеат со своите семејства истиот изнесува 22,22%.

- 2 поени: процентот кај првата група со ваков резултат изнесува 52,77%, додека кај втората група истиот изнесува 77,78%.

Прашање бр. 2: *Која слика најмногу ти се допаѓа? Зошто? Која од овие слики би ја ставил/а во твојата соба?*

Одговорите на второто прашање ги даваат следниве резултати:

- 0 поени: процентот кај првата група со ваков резултат изнесува 0%, додека кај втората група истиот изнесува 0%.

- 1 поен: процентот кај првата група со ваков резултат изнесува 55,55%, додека кај втората група истиот изнесува 16,67%.

- 2 поени: процентот кај првата група со ваков резултат изнесува 45,55%, додека кај втората група истиот изнесува 83,33%.

Прашање бр. 3: *Кој од овие спортови ти се допаѓа? Зошто? Со кој од овие спортови би се занимавал/а.*

Одговорите на третото прашање ги даваат следниве резултати:

- 0 поени: процентот кај првата група со ваков резултат изнесува 0%, додека кај втората група истиот изнесува 41,67%.

- 1 поен: процентот кај првата група со ваков резултат изнесува 38,89%, додека кај втората група истиот изнесува 19,44%.

- 2 поени: процентот кај првата група со ваков резултат изнесува 61,11%, додека кај втората група истиот изнесува 38,89%.

Четврто прашање: *Кое јадење најмногу ти се допаѓа? Зошто? Што би сакал/а денес да зготвиш за ручек?*

Одговорите на четвртото прашање ги даваат следниве резултати:

- 0 поени: процентот кај првата група со ваков резултат изнесува 0%, додека кај втората група истиот изнесува 0%.

- 1 поен: процентот кај првата група со ваков резултат изнесува 16,67%, додека кај втората група истиот изнесува 19,44%.

- 2 поени: процентот кај првата група со ваков резултат изнесува 83,33%, додека кај втората група истиот изнесува 80,56%.

Петто прашање: ***Која идеја за прослава на роденден најмногу ти се допаѓа? Зошто? Како ќе го прославиш твојот роденден?***

Одговорите на петтото прашање ги даваат следниве резултати:

- 0 поени: процентот кај првата и втората група изнесува 0.

- 1 поен: процентот кај првата група со ваков резултат изнесува 44,44%, додека кај втората група истиот изнесува 25%.

- 2 поени: процентот кај првата група со ваков резултат изнесува 55,56%, додека кај втората група истиот изнесува 75%.

Прашање бр. 6: ***Каде најчесто одиш кога имаш слободно време? Зошто? Што ќе правиш денес кога ќе ти завршат часовите?***

Одговорите на шестото прашање ги даваат следниве резултати:

- 0 поени добиле 2,78%, од децата кои се сместени во интернат, исто толкав е процентот и кај децата кои живеат со своите семејства.

- 1 поен добиле 25,00% од учениците кои се сместени во интернат, наспроти 11,11% од децата кои живеат со своите семејства.

- 2 поени: процентот кај првата група со ваков резултат изнесува 72,22%, додека кај втората група истиот изнесува 86,11%.

Прашање бр. 7: ***Кој од овие предлози за одмор најмногу ти се допаѓа? Зошто? Каде ќе одиш на одмор?***

Одговорите на седмото прашање ги даваат следниве резултати:

- 0 поени: процентот кај првата група со ваков резултат изнесува 0%, додека кај втората група истиот изнесува 0%.

- 1 поен: процентот кај првата група со ваков резултат изнесува 44,44%, додека кај втората група истиот изнесува 27,78%.

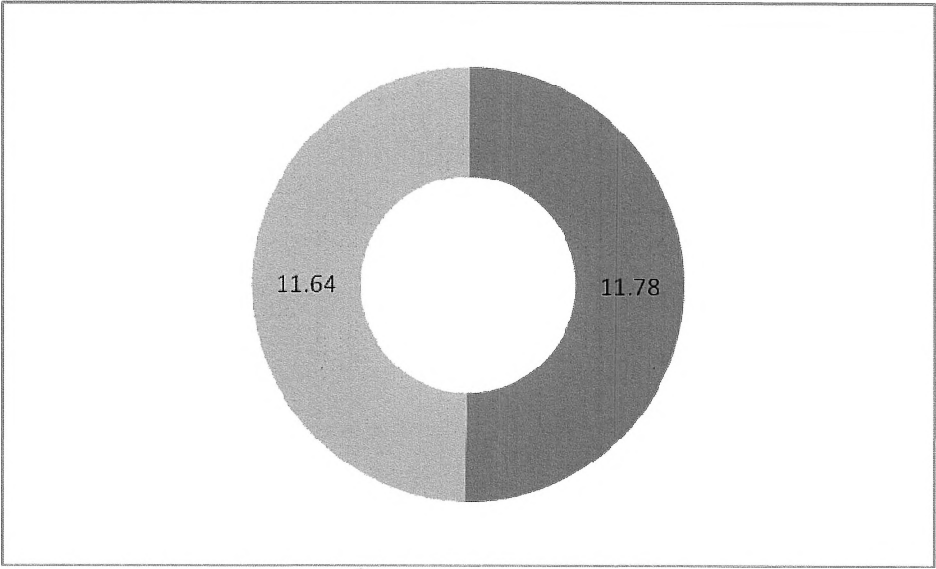
- 2 поени: процентот кај првата група со ваков резултат изнесува 55,56%, додека кај втората група истиот изнесува 72,22%.

Разлики во однос на вршење избор и донесување одлуки

Во однос на третиот дел, кој се однесува на донесување одлуки и вршење проценка, направена е споредба помеѓу двете споредувани групи, при што е утврдено дека не постојат значајни разлики ($t=0,594$, $p>0,05$) и дека хипотезата не се потврди, односно дека учениците кои се сместени во интернат не се разликуваат во однос на донесувањето одлуки и вршењето проценка.

Табела 10. Разлики помеѓу децата кои живеат во интернат и децата кои живеат во семејства во однос на донесување одлуки и вршење на проценка

	Вид сместување	N	M	σ	t	P
Донесување одлуки и вршење проценка	Интернат	36	11,78	1,14	0,594	>0,05
	Семејства	36	11,64	1,11		



Графикон 3: Разлики помеѓу децата кои живеат во интернат и децата кои живеат во семејства во однос на донесување одлуки и вршење на проценка

Доколку направиме споредба со истражувањето што го спровеле Ф. Ибралиќ и М. Смајиќ, можеме да забележиме дека во нашето истражување, можноста за избор и самоодлучувањето се наведени во една хипотеза, која не се потврди, односно добиените

резултати покажаа дека не постои стетистички значајна разлика во самозастапувањето на лицата со лесна интелектуална попреченост кои учат во ЦОР „Св. Наум Охридски“ во Скопје и ПОУ во однос на условите за живот на варијабла можност за избор и самоодлучување. Ова укажува дека подеднакво се способни за самоодлучување и вршење избор и учениците кои живеат со своите семејства и учениците кои се сместени во интернат.

Табела 11: Структурирано интервју за проценка на способноста за решавање проблеми (ученици сместени во интернат)

Проблемски ситуации	Не пронаоѓа проблем		Не дава образложение на одговорот		Дава образложение на одговорот		Вкупно	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Твоите пријатели се однесуваат како да се лути на тебе. Дали тоа те прави тажен/тажна? Сакаш ли да се смириш со нив?	2	5.56	14	38.89	20	55.55	36	100
Се наоѓаш во нова училница и не познаваш никого. Дали сакаш да имаш пријатели?	3	8.33	12	33.35	21	58.32	36	100
Се наоѓаш на средба со одделението. Претседателот на одделението вели дека на следниот состанок ќе треба да изберете нов претседател. Дали ти сакаш да бидеш новиот претседател?	4	11.12	11	30.56	21	58.32	36	100
Се наоѓаш на средба со твојот родител и наставникот. Твојот родител сака да се натпреваруваш по шиене, а ти по пеење. Што ќе избереш?	4	11.12	16	44.44	16	44.44	36	100
Едно утро одиш накај градот и забележуваш дека ја немаш месечната карта за да се возиш со автобус. Што ќе направиш?	7	19.45	12	33.33	17	47.22	36	100

Табела 12: Структурирано интервју за проценка на способноста за решавање проблеми (ученици кои живеат со своите семејства)

Проблемски ситуации	Не пронаоѓа проблем		Не дава образложение на одговорот		Дава образложение на одговорот		Вкупно	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Твоите пријатели се однесуваат како да се лути на тебе. Дали тоа те прави тажен/тажна? Сакаш ли да се смириш со нив?	2	5,56	8	22,22	26	72,22	36	100
Се наоѓаш во нова училница и не познаваш никого. Дали сакаш да имаш пријатели?	0	0,00	14	38,89	22	61,11	36	100
Се наоѓаш на средба со одделението. Претседателот на одделението вели дека на следниот состанок ќе треба да изберете нов претседател. Дали ти сакаш да бидеш новиот претседател?	1	2,78	15	41,66	20	55,56	36	100
Се наоѓаш на средба со твојот родител и наставникот. Твојот родител сака да се натпреваруваш по шиене, а ти по пеење. Што ќе избереш?	1	2,78	10	27,78	25	69,44	36	100
Едно утро одиш накај градот и забележуваш дека ја немаш месечната карта за да се возиш со автобус. Што ќе направиш?	4	11,11	9	25,00	23	63,89	36	100

1. Твоите пријатели се однесуваат како да се лути на тебе. Дали тоа те прави тажен/тажна? Сакаш ли да се смириш со нив?

На ова прашање 5,56% од учениците сместени во интернат и исто толкав процент од учениците кои живеат со своите семејства имаат 0 поени, т.е. не согледуваа проблем и не нудат никакво решение за истиот; 38,89% од учениците сместени во интернат и 22,22% од учениците кои живеат во своите семејства имаат 1 поен, што значи согледуваат проблем но не можат да го решат истиот; 72,22% од учениците кои живеат со своите семејства и 55,55% од оние што се сместени во интернат имаат 2 поени, т.е. согледуваат проблем и соодветно на истиот нудат решение.

2. Се наоѓаш во нова училница и не познаваш никого. Дали сакаш да запознаеш нови пријатели? Како ќе го направиш тоа?

8,33% од учениците сместени во интернат и 0,00% од учениците кои живеат со своите семејства имаат 0 поени; 33,35% од учениците сместени во интернат и 38,89% од учениците кои живеат со своите семејства имаат 1 поен; и 58,32% од учениците сместени во интернат и 61,11% од учениците кои живеат со своите семејства пронашле проблем и дале решение за истиот, односно добиле 2 поена.

3. Се наоѓаш на средба со одделението, претседателот на одделението вели дека на следниот состанок ќе треба да изберете нов претседател. Дали ти сакаш да бидеш новиот претседател на одделението?

0 поени на ова прашање добиле 11,12% од учениците кои се сместени во интернат и 2,78% од учениците кои живеат со своите семејства; 1 поен добиле 30,56% од учениците кои се сместени во интернат и 41,66% од учениците кои живеат со своите семејства; 2 поена добиле 55,56% од учениците кои живеат со своите семејства и 58,32% од учениците сместени во интернат.

4. Се наоѓаш на средба со твојот родител и твојот наставник. Твојот родител сака да одиш на натпревар за шиење, а ти сакаш да се натпреваруваш по пеење. Што ќе избереш?

0 поени на ова прашање добиле 2,78% од учениците кои живеат во своите семејства и 11,12% од учениците кои се сместени во интернат; 1 поен добиле 44,44% од учениците кои се сместени во интернат, наспроти 27,78% од учениците кои живеат со своите

семејства; 2 поена добиле 44,44% од учениците сместени во интернат, наспроти 69,44% од оние кои живеат со своите семејства.

5. Едно утро одиш накај градот и забележуваш дека ја немаш месечната карта за да се возиш со автобус. Што ќе направиш?

11,11% од учениците кои живеат со своите семејства не согледаа никаков проблем, ниту, пак, понудија некакво решение, па добија 0 поени, наспроти 19,45% од учениците кои се сместени во интернат; 33,33% од учениците кои се сместени во интернат согледаа проблем, но не понудија некакво решение, па добија 1 поен, наспроти 25,00% од учениците кои живеат со своите семејства; 47,22% од учениците кои се сместени во интернат даваат соодветно решение на проблемот па добија 2 поена, наспроти 63,89% од учениците кои живеат во своите семејства.

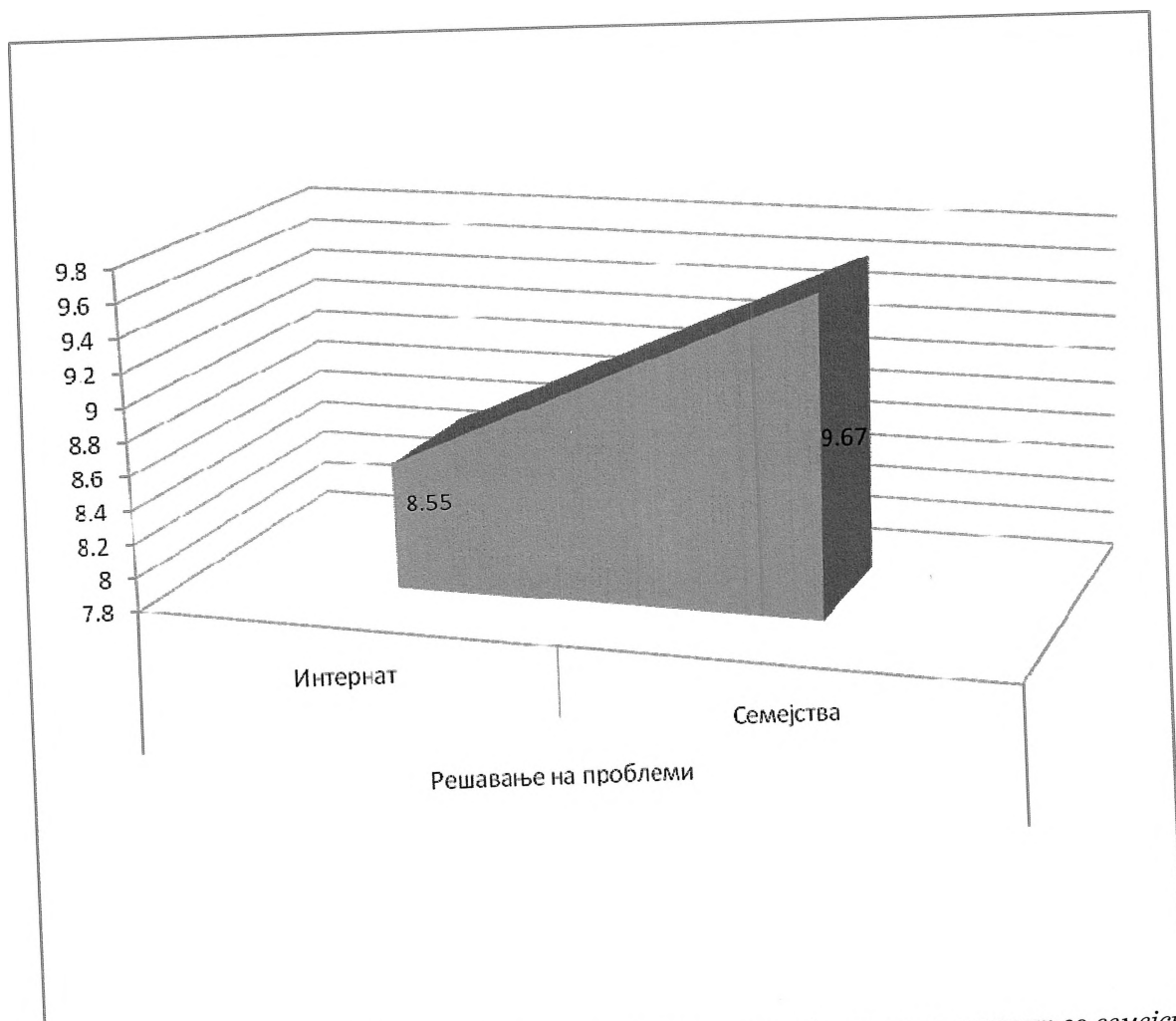
Решавање проблеми

Табела 13. Разлики помеѓу децата кои живеат во интернат и децата кои живеат во семејства во однос на решавање проблеми

	Вид сместување	N	M	σ	t	P
Решавање проблеми	Интернат	36	8,55	1,25	-4,752	<.05
	Семејства	36	9,67	1,41		

Според податоците во оваа табела, со помош на т–тестот за утврдување на значајност на разлики, може да се види дека постојат значајани разлики помеѓу двете споредувани групи ($t=-4,752$, $p<0,05$) и дека хипотезата се потврди, односно дека оние ученици што се сместени во семејства имаат поголема можност и способност за решавање проблеми.

Овие податоци се прикажани и графички на графикон 4.



Графикон 4: Разлики помеѓу децата кои живеат во интернат и децата кои живеат во семејства во однос на решавање проблеми

Табела 14: Прашалник за проценка на нивото на свесност за сопствените права (ученици кои живеат со своите семејства)

Тврдења	Точен одговор		Неточен одговор		Вкупно	
	N	%	N	%	N	%
Сите луѓе имаат еднакви основни права	25	69.44	11	30.56	36	100
Да бидеш одговорен, значи да ги знаеш сопствените права	26	72.22	10	27.78	36	100
Правото на избор е основно човеково право	30	83.33	6	16.67	36	100
Лицата кои работат во установата имаат право да им кажат на корисниците кога треба да спијат	21	58.33	15	41.67	36	100
Ако имаш пречки во развојот, не можеш да се венчаш	19	52.78	17	47.22	36	100
Другите луѓе имаат право да ги одземат твоите права кога и да посакаат	23	63.89	13	36.11	36	100
Важно е да се знаат сопствените права	35	97.22	1	2.78	36	100
Лицата кои не можат да работат имаат право на помош	32	88.89	4	11.11	36	100
Сите луѓе треба да ги уживаат сите човекови права	33	91.67	3	8.33	36	100
Законските права не се исти за сите луѓе	26	72.22	10	27.78	36	100

Табела 15: Прашалник за проценка на нивото за свесност за сопствените права (ученици кои се сместени во интернат)

Тврдења	Точен одговор		Неточен одговор		Вкупно	
	N	%	N	%	N	%
Сите луѓе имаат еднакви основни права	18	50	18	50	36	100
Да бидеш одговорен, значи да ги знаеш сопствените права	12	33,33	24	66,67	36	100
Правото на избор е основно човеково право	22	61,11	14	38,89	36	100
Лицата кои работат во установата имаат право да им кажат на корисниците кога треба да спијат	8	22,22	28	77,78	36	100
Ако имаш пречки во развојот, не можеш да се венчаш	17	47,22	19	52,78	36	100
Другите луѓе имаат право да ги одземат твоите права кога и да посакаат	26	72,22	10	27,78	36	100
Важно е да се знаат сопствените права	24	66,67	12	33,33	36	100
Лицата кои не можат да работат имаат право на помош	22	61,11	14	38,89	36	100
Сите луѓе треба да ги уживаат сите човекови права	26	44,44	20	55,56	36	100
Законските права не се исти за сите луѓе	21	58,33	15	41,67	36	100

Според табеларното прикажување може да се утврди дека:

На првото тврдење ***Сите луѓе имаат еднакви основни права*** точно одговориле 69,44% од учениците кои живеат со своите семејства, наспроти 50,00% од учениците кои се сместени во интернат. Неточно одговориле 50,00% од учениците кои се сместени во интернат, наспроти 30,56% од учениците кои живеат со своите семејства.

На второто тврдење ***Да бидеш одговорен, значи да ги знаеш своите права*** точно одговорија 72,22% од учениците кои живеат со своите семејства, наспроти 33,33% од учениците кои се сместени во интернат. На истото тврдење неточно одговорија 27,78% од учениците кои живеат со своите семејства, наспроти 66,67% од оние кои се сместени во интернат.

На третото тврдење ***Правото на избор е основно човеково право*** 83,33% од учениците кои живеат со своите семејства одговорија точно, а 16,67% одговорија неточно. 61,11% од учениците кои се сместени во интернат одговорија точно, а 38,89% неточно.

Лицата кои се вработени во установата имаат право да им кажат на корисниците кога треба да легнат да спијат. Точно одговорија 58,33% од учениците кои живеат со своите семејства, неточно одговорија останатите 41,67%. Од лицата кои се сместени во интернат точно одговорија 22,22%, а неточно 77,78%.

Ако имаш пречки во развојот, не можеш да се венчааш. Точно одговорија 52,78% од учениците кои живеат во своите семејства, а останатите 47,22% дадоа неточен одговор. Кај лицата кои се сместени во интернат точен одговор дадоа 47,22%, а неточен одговор дадоа 52,78%.

Другите луѓе можат да ти ги одземат твоите права кога и да посакаат. 63,89% од учениците кои живеат со своите семејства дадоа точен одговор, а 36,11% дадоа неточен одговор. 72,22% од оние кои се сместени во интернат дадоа точен одговор, а останатите 27,78% не одговорија точно.

Важно е да се знаат сопствените права. Точно одговорија 97,22% од учениците кои живеат со своите семејства, наспроти 66,67% од учениците сместени во интернат. Неточно одговорија 2,78% од учениците кои живеат со своите семејства, наспроти 33,33% од оние кои се сместени во интернат.

Лицата кои не можат да работат имаат право на помош. Точно одговорија 88,89% од учениците кои живеат со своите семејства, а неточно одговорија 11,11%.

61,11% од учениците сместени во интернат дадоа точен одговор, а останатите 38,89% сметаат дека лицата кои не можат да работат немаат право на помош.

Сите луѓе треба да ги уживаат сите човекови права. 91,66% од учениците кои живеат со своите семејства одговорија потврдно, а останатите 8,34% негативно. 44,44% од учениците кои се сместени во интернат сметаат дека сите луѓе треба да ги уживаат сите човекови права, останатите 55,56% не се согласуваат со нив.

Законските права не се исти за сите луѓе. 72,22% од испитаниците кои живеат со своите семејства одговорија точно, а останатите 27,78% неточно на ова тврдење. 58,33% од учениците кои се сместени во интернат одговорија точно, а останатите 41,67% не се согласуваат со нив.

Сопствени права

Во однос на петтиот дел, кој се однесува на сопствените права, направена е споредба помеѓу двете споредувани групи, при што е утврдено дека не постојат значајни разлики ($t=0,594$, $p>0,05$) и дека хипотезата се отфрла, односно дека учениците кои се сместени во интернат не се разликуваат во однос на сопствените права за разлика од учениците сместени во семејства.

Табела 16. Разлики помеѓу децата кои живеат во интернат и децата кои живеат во семејства во однос на сопствените права

	Вид сместување	N	M	σ	t	P
Сопствени права	Интернат	36	5,44	1,14	-8,74	<0,05
	Семејства	36	7,5	1,11		



Графикон 5: Разлики помеѓу децата кои живеат во интернат и децата кои живеат во семејства во однос на сопствените права

1. Заклучок

Врз основа на досега приложеното, доколку ги разгледаме добиените резултати можеме да констатираме дека општата хипотеза - *Постои статистички значајна разлика во самозастапувањето на лицата со лесна интелектуална попреченост кои учат во ЦОР „Св. Наум Охридски“ во Скопје и во ПОУ во однос на условите на живот* - се потврдува, односно дека постои разлика во нивото на самозастапување на учениците кои живеат со своите семејства и оние што се сместени во интернат, во корист на првонаведените.

Според добиените резултати можеме да утврдиме дека условите за живот влијаат врз способноста за самозастапување, особено врз комуникациските вештини, способноста за решавање проблеми и познавањето на сопствените права. Лицата кои се сместени во своите семејства покажале подобри резултати на скалата за процена на комуникациските вештини за разлика од лицата кои се сместени во интернат. Многу помал процент од нив се муртеа на непријатен начин, ја менуваа темата среде разговор, користеа зборови што другите не можат да ги разберат... во споредба со лицата сместени во интернат, кои покажаа полоши резултати на оваа скала. Исто така, учениците кои живеат со своите семејства покажаа подобри резултати на скалата за процена на способноста за решавање

проблеми. Тие во споредба со учениците кои се сместени во интернат многу почесто согледуваа проблем во дадените проблем – ситуации и нудеа решение, кое решение беше прифатливо за поголемиот дел од групата. Оваа група даде повеќе точни одговори и на прашалникот за процена на нивото на свесност за сопствените права. Поголемиот број ученици кои живеат со своите семејства сметаат дека сите луѓе имаат еднакви човекови права, дека другите луѓе не можат да ти ги одземат правата кога и да посакаат, дека оние лица што не можат да работат треба да добијат помош и сл. Добиените резултати покажуваат дека семејната атмосфера, љубовта и поддршката од своите најблиски и тоа како влијае врз способноста за самозастапување на лицата со интелектуална попреченост. Од друга страна, резултатите покажуваат дека лицата со интелектуална попреченост кои се сместени во институција имаат релативно ниска способност за самозастапување, единствено подобри резултати имаат добиено на првата скала – самопочитување, односно лицата кои се сместени во интернат имаат повисоко самопочитување. Поголемиот број од учениците кои се сместени во интернат сметаат дека се добри личности, подеднакво добри како и сите останати; задоволни се со самите себе и со она што го имаат постигнато, за разлика од учениците кои живеат со своите семејства кои покажаа пониски резултати на оваа скала.

1.1 Посебни хипотези

X1: *Постои статистички значајна разлика во самозастапувањето на лицата со лесна интелектуална попреченост кои учат во ЦОР „Св. Наум Охридски“ во Скопје и во ПОУ во однос на условите на живот на варијабла самопочитување.*

Според податоците кои се добиени преку интервју на двете групи испитаници (ученици кои се сместени во интернат и ученици кои живеат во своите семејства) можат да се забележат следниве резултати. За ученици сместени во интернат $M = 10,30$; $\sigma = 1,85$; а за учениците кои живеат со своите семејства $M = 9,11$; $\sigma = 1,51$ (M претставува аритметичка средина, а σ претставува стандардна девијација). Со помош на t -тест за утврдување на значајност на разлики може да се види дека постојат значајани разлики помеѓу двете споредувани групи, односно $t = 5,049$, при што p е помало од $0,05$, а тоа покажува дека хипотезата се потврди, но дека разликите одат во прилог на учениците кои се сместени во интернат, односно дека тие ученици имаат повисоко самопочитување.

Најголема разлика помеѓу одговорите на двете групи испитаници има на последното тврдење: *Сметам дека не сум способен/на за ништо*, на коешто со да одговориле 14 ученици кои живеат со своите семејства, што претставено процентуално изнесува 38,90% наспроти 1 ученик кој е сместен во интернат или 2,78%. Не одговориле 34 ученици сместени во интернат или, изразено во проценти, 94,40%, наспроти 20 или 55,55% од учениците кои живеат со своите семејства, *понекогаш* на ова тврдење одговориле 2,78% од учениците сместени во интернат, наспроти 5,55% од учениците кои живеат со своите семејства. Најмала разлика помеѓу одговорите кај двете групи испитаници има на првото тврдење: *Сметам дека сум добра личност, подеднакво добра како и сите останати*. Со да одговориле 30 ученици сместени во интернат или, изразено процентуално, 83,30%, со нив се согласуваат 32 или 88,89% од учениците кои живеат со своите семејства. Не одговориле 3 ученика кои се сместени во интернат или 8,33%, со нив се согласува 1 ученик кој живее со своето семејство, што претставува 2,78%. *Понекогаш* одговориле ист број ученици и од двете групи (N - 3 ;% - 8,33).

Вкупните резултати кои се добиени преку анализа на одговорите на првата скала (*скала за процена на самопочитувањето*) може да се заклучи дека учениците кои живеат во своите семејства имаат пониско ниво на самопочитување споредено со учениците кои се сместени во интернат. Тие покажуваат несигурност во сопствените способности, во истакнување на своите добри особини. Според Ф. Ибралиќ и М. Смајлиќ, повисокото ниво на самопочитување кај учениците кои се сместени во интернат се должи на можноста за споредување со другите, поради почестите контакти со своите врсници. Генерално, нивното самопочитување е изградено врз основа на социјална компарација со своите врсници. Учениците кои живеат со своите семејства главно имаат ограничен број контакти, во кои се вклучува потесниот круг на семејството и соучениците од класот. Тие имаат пониски резултати на првата скала – самопочитување. Причина за ова се смета дека се ставовите на нивните родители и честото потценување и презаштитување од нивна страна во текот на детството, што значително влијаело на развојот на нивната слика за себе. Животот во институција на лицата со интелектуална попреченост, како и семејната изолација поставуваат бариера и во социјалната компарација и реализација на личната компетенција.

X2: *Постои статистички значајна разлика во самозастапувањето на лицата со лесна интелектуална попреченост кои учат во ЦОР „Св. Наум Охридски“ во Скопје и во ПОУ во однос на условите на живот со варијабла комуникациски вештини.*

Во однос на вториот дел, кој се однесува на комуникациските вештини, направена е споредба помеѓу двете споредувани групи при што е утврдено дека постојат значајни разлики. Ученици сместени во интернат ги добиле следните резултати: M (аритметичката средина) изнесува 6,00; σ (стандардна девијација) изнесува 1,54. Ученици сместени во своите семејства ги добиле следните резултати $M = 8,46$, $\sigma = 1,21$; според тоа т-тестот, значајноста на разлики помеѓу аритметичките средини изнесува 10,267, $p < 0,01$. Според наведените резултати оваа хипотезата се потврди, односно учениците кои се сместени во интернат имаат послаби комуникациски вештини од оние кои живеат со своите семејства.

При опсервација на двете групи испитаници најголема разлика во однесувањето е забележана на тврдењето: *Додека другите разговараат седи на оддалечено место од нив или свртен на страна*; дури 100% од учениците кои живеат со своите семејства немаат вакво однесување, наспроти 72,20% од учениците кои се сместени во интернат. Сличен резултат има и на тврдењето *Не слуша со внимание кога некој му/ѝ објаснува или зборува*; повторно 100% од учениците кои живеат со своите семејства немаат вакво однесување, наспроти 66,70% од учениците кои живеат во интернат.

Слични однесувања и двете групи испитаници покажуваат на тврдењето *На збунувачки начин мрда со рацете додека зборува*; двајца ученици кои живеат со своите семејства или 5,56% манифестираат вакво однесување. Исто вакво однесување манифестираат 6 или 16,70% од учениците кои се сместени во интернат. Слични резултати има и на тврдењето *Користи зборови што другите не можат да ги разберат*; 4 или 11,11% од учениците кои живеат со своите семејства манифестираат вакво однесување, наспроти 8 или 22,20% од учениците кои се сместени во интернат.

Според наведените резултати, можеме да заклучиме дека учениците кои живеат со своите семејства имаат подобри комуникациски вештини во споредба со учениците кои се сместени во интернат. Сметаме дека ова се должи на позитивниот пример кои го имаат учениците кои живеат со своите семејства. Оваа група ученици се идентификуваат со своите родители и го прифаќаат начинот на однесување на нивните родители.

Фацијалната експресија, гестикулацијата со рацете, држењето на телото додека зборуваат, сето тоа го учат од своите родители, а она однесување кое е социјално неприфатливо со правилни насочувања од страна на родителите, го губат. Ова не е пример со учениците кои се сместени во интернат, обично децата едни од други прифаќаат начин на однесување, па дури и да е социјално неприфатлив.

X3: *Постои статистички значајна разлика во самозастапувањето на лицата со лесна интелектуална попреченост кои учат во ЦОР „Св. Наум Охридски“ во Скопје и во ПОУ во однос на условите на живот со варијабла можност за избор и самоодлучување.*

Резултатите се добиени преку интервју со двете групи испитаници, при што аритметичката средина M на резултатите од одговорите на учениците кои се сместени во интернат изнесува 11,78, а нивната стандардна девијација (σ) изнесува 1,14. Аритметичката средина на резултатите од одговорите на учениците кои живеат со своите семејства изнесува 11,64, а нивната стандардна девијација изнесува 1,11. Според досега приложените резултати, т-тестот изнесува 0,594, при што p е поголемо од 0,05, што значи дека оваа хипотеза не се потврдува. Односно нема статистички значајна разлика во способноста за вршење избор и самоодлучување меѓу учениците кои живеат со своите семејства и оние кои се сместени во интернат.

X4: *Постои статистички значајна разлика во самозастапувањето на лицата со лесна интелектуална попреченост кои учат во ЦОР „Св. Наум Охридски“ во Скопје и во ПОУ во однос на условите на живот со варијабла способност за решавање проблеми.*

Резултатите се добиени по пат на интервју поединечно со секој ученик од двете групи испитаници. Аритметичката средина од одговорите на учениците сместени во своите семејства изнесува 9,67, а стандардната девијација 1,41. Резултатите од одговорите на учениците сместени во интернат: M изнесува 8,55, а σ изнесува 1,25. Според досега прикажаното, т-тестот на значајност на разлики помеѓу аритметичките средини изнесува 4,752, при што $p < 0,05$ што покажува дека постои статистички значајна разлика во самозастапувањето на лицата со лесна интелектуална попреченост кои учат во ЦОР „Св. Наум Охридски“ во Скопје и во ПОУ во однос на условите на живот со варијабла способност за решавање проблеми.

Резултатите покажуваат дека учениците кои живеат со своите семејства имаат поголема способност за решавање проблеми, во споредба со учениците кои се сместени во интернат. Најмала разлика во одговорите помеѓу двете групи испитаници има на проблемското прашање: *Се наоѓаш на состанок со групата. Претседателот на групата вели дека на следниот состанок ќе треба да изберете нов претседател. Дали ти сакаш да бидеш новиот претседател на групата?*

1 ученик или 2,78% од оние кои живеат со своите семејства не пронашле никаков проблем, ниту, пак, понудиле решение, во споредба со 4 ученици или 11,12% од оние кои се сместени во интернат. 15 ученици кои живеат со своите семејства или, изразено во проценти, 41,66% пронашле проблем, но не понудиле соодветно решение, споредено со 11 ученици или 30,56% од оние кои се сместени во интернат. 20 ученици (55,56%) кои живеат со своите семејства пронашле проблем и понудиле соодветно решение на истиот, со нив се согласуваат 21 ученик (58,32%) сместен во интернат. Идентични резултати помеѓу двете групи испитаници има и на проблемската ситуацијата: *Се наоѓаш во нова работилница и не познаваш никого. Дали сакаш да запознаеш нови пријатели?* Ниту еден ученик кој живее со своето семејство не пронашле проблем, наспроти 3 ученици кои живеат во интернат. 12 ученици сместени во интернат или 33,35% пронашле проблем, но не понудиле решение на истиот, споредено со 14 ученици кои живеат со своите семејства или 38,89%. 22 ученици кои живеат со своите семејства или 61,11% пронашле проблем и соодветно на тоа понудиле решение, споредено со 21 ученик кој е сместен во интернат.

Највисока разлика во одговорите помеѓу двете групи испитаници има на проблем – ситуацијата: *Се наоѓаш на состанок со својот родител и водачот на работилницата. Твојот родител сака да се натпреваруваши по шиење, а ти сакаш да се натпреваруваши по пеење. Што ќе избереш?* 4 ученици сместени во интернат или 11,12% не пронашле никаков проблем, споредено со 1 или 2,78% од учениците кои живеат со своите семејства. Пронашле проблем, но не понудиле никакво решение, 44,44% од учениците сместени во интернат, споредено со 27,78% од учениците кои живеат со своите семејства. Пронашле проблем и понудиле решение соодветно на истиот 44,44% од учениците сместени во интернат, споредено со 69,44% од учениците кои живеат со своите семејства.

Учениците кои живеат со своите семејства, според резултатите, покажуваат поголема способност во решавање проблеми. Сметаме дека тоа се должи на поддршката

што ја добиваат од нивните родители за самостојно да донесуваат одлуки и да одговараат за истите. Многу е важно уште од мали нозе да се поттикнуваат децата самостојно да ги решаваат проблемите преку најразлични игри и посветување на потребното внимание не само од страна на родителите туку и од целото семејство, како и овозможување на рамноправно учество на овие деца во семејните ситуации. Децата кои се сместени во интернат уште од мали нозе поминуваат пократко време со своите семејства, па семејството не е во можност толку многу да влијае врз развојот на нивното дете. Персоналот кој е вработен во интернатот, за да има поголема контрола врз учениците (бидејќи секако се работи за голем број ученици), не им овозможува самостојно да донесуваат одлуки за голем број прашања кои се поврзани со нив. Наметнува правила што учениците треба да ги почитуваат за да се зачува редот и мирот во институцијата, а со тоа се ускратува можноста овие ученици да размислат за пречките со кои секојдневно се среќаваат и решенијата истите да се надминат.

X5: *Постои статистички значајна разлика во самозастапувањето на лицата со лесна интелектуална попреченост кои учат во ЦОР „Св. Наум Охридски“ во Скопје и во ПОУ во однос на условите на живот со варијаблата познавање на сопствените права.*

Петтиот дел од прашалникот се однесува на тоа колку лицата со интелектуална попреченост ги познаваат своите права. Беа интервјуирани двете групи испитаници, а одговорите беа статистички обработени, при што ги добивме следните резултати:

Кај учениците сместени во интернат, M (аритметичка средина) изнесува 5,44, а кај учениците кои живеат со своите семејства изнесува 7,50. Стандардната девијација (σ) според резултатите од одговорите кај учениците кои се сместени во интернат изнесува 1,14, додека, пак, кај учениците кои живеат со своите семејства изнесува 1,11, од ова произлегува дека $t=-8,74$, $p>0,05$. Според наведените резултати можеме да заклучиме дека последната хипотеза се потврдува, односно дека постои статистички значајна разлика во однос на познавањето на сопствените права помеѓу учениците кои се сместени во интернат и учениците кои живеат со своите семејства во корист на второнаведените.

Најголема разлика во одговорите на двете групи испитаници има на тврдењето *Да бидеш одговорен, значи да ги знаеш сопствените права*. 33,33% од учениците сместени во интернат и 72,22% од учениците кои живеат со своите семејства се согласуваат со ова

тврдење. Не се согласуваат со ова тврдење 10 ученици или 27,78% кои живеат со своите семејства, наспроти 24 или 66,67% од учениците кои се сместени во интернат. Исто така, голема разлика во одговорите постои и на тврдењето *Лицата кои работат во установата имаат право да им кажат на корисниците што треба да прават*, на коешто само 8 ученици или 22,22% од оние што се сместени во интернат се согласуваат со ова тврдење, наспроти 21 или 58,33% од учениците кои живеат со своите семејства.

Најмала разлика во одговорите кај двете групи испитаници е забележана на тврдењето *Ако имаш пречки во развојот, не можеш да се венчааш*, при што со овој исказ не се согласуваат 19 или 52,78% од учениците кои живеат со своите семејства. Слични резултати се добиени и кај учениците кои се сместени во интернат - 17 или 47,22%. Слични ставови двете групи испитаници имаат и на тврдењето *Другите луѓе имаат право да ги одземат твоите права кога и да посакаат*, каде со ова тврдење не се согласуваат 72,22% од учениците сместени во интернат и 63,89% од учениците кои живеат со своите семејства.

Сметаме дека причината за поголемото познавање на сопствените права, кај учениците кои живеат со своите семејства е поголемата достапност на медиумите преку кои се запознаваат со постојаното зборување за правата на луѓето, нивното почитување и начинот на нивното остварување. Децата кои се сместени во интернат имаат одреден период во денот кога ги користат медиумите, и тоа баш и не е квалитетно користење, при што ретко кој од овие ученици ги познава сопствените права и бара нивно почитување.

Резултатите од овој труд ги потврдија претпоставките за ниското ниво на свест за сопствената вредност на лицата со лесна интелектуална попреченост. Утврдено е следното:

1. Лицата со лесна интелектуална попреченост имаат ниско ниво на самозастапување.
2. Постојат разлики во нивото на самозастапување кај учениците кои се сместени во интернат и оние што живеат со своите семејства, во корист на второнаведените.
3. Постојат разлики во однос на комуникациските вештини помеѓу двете групи испитаници, односно учениците кои се сместени во интернат имаат послаби комуникациски вештини во однос на учениците кои живеат со своите семејства.

4. Постојат разлики во однос на способноста за решавање проблеми, односно учениците кои живеат со своите семејства имаат подобро развиени способности за решавање проблеми, споредено со учениците кои се сместени во интернат.

5. Постојат разлики во однос на прашањето за познавање на сопствените права, при што учениците кои живеат со своите родители повеќе ги познаваат своите права споредено со учениците кои се сместени во интернат.

Тргувајќи од резултатите добиени од ова истражување, можеме да заклучиме дека лицата со интелектуална попреченост кои своето образование го поминуваат сместени во интернат покажуваат пониски резултати во скоро сите искази, споредено со учениците кои живеат со своите семејства. Сметаме дека ова се должи на поддршката која овие лица ја добиваат од своето семејство и секојдневните контакти со нив, што им е ускратено на учениците кои се сместени во интернат.

Генерално кажано, лицата со интелектуална попреченост имаат релативно висока ограниченост во однос на нивното самоодредување и автономија. Очигледен е недостатокот на природно учење и стекнување искуства кај оваа популација. Од друга страна, пак, имаат одредени сознанија за можностите на друг „нормален“ и природен живот, во поглед на вработување, засновање семејство и слично, при што овие лица се стремат кон него.

Кај нас ситуацијата е таква што лицата со интелектуална попреченост немаат поддршка од нивните семејства што би овозможила развој на вештини, се разбира, во согласност со нивните способности. Многу често овие лица не се вклучени во никакви рехабилитациски програми и најчесто се социјално изолирани. Најчесто ова се случува поради тоа што родителите се срамат од своите деца и сметаат дека треба да останат дома и тие да се грижат за нив. Ова најчесто се должи на недоволната информираност на родителите, како и на средината во која живеат. Потребно е медиумите да бидат поактивни во овој поглед. Многу почесто да се прават кампањи преку кои ќе се информира населението што сè можат да постигнат лицата со интелектуална попреченост, како да им се помогне да си ги остварат своите права, како и да се едуцира населението да ги прифаќа лицата со интелектуална попреченост како рамноправни членови на општеството.

Анализирајќи ги моделите во земјите на Европската Унија, како и новиот пристап кој се темели на заедничката обврска на сите земји- членки на ЕУ да ги идентификуваат и да ги отстранат пречките што стојат на патот за остварување на еднакви можности, можеме да забележиме дека кај нас тоа сè уште не функционира со полна пареа. Кај нас сè уште постои злоупотреба на правата на лицата со интелектуална попреченост.

Една од причините за непознавањето на сопствените права претставува моменталната ситуација кај нас, лицата со попреченост во развојот имаат тешкотии во учествување во секојдневниот живот поради тоа што не си ги познаваат своите права, бидејќи истите се напишани на стил непознат за нив. Овие лица можат како и сите останати многу да направат во животот. Ним може да им биде тешко да разберат одредени работи и да научат нови, па поради тоа е важно овие лица да добиваат информации што се јасно напишани и лесни за разбирање.

Сето ова упатува на неопходност од менување на ставовите на поединците и на целото општество кон лицата со интелектуална попреченост, што претставува, всушност, отворање кон промени, поголема толерантност кон она што е поинакво и ново, позитивна слика што резултира со поголема одговорност и можност за соочување со проблемите и грешките.

Добиените резултати на ниво на самозастапување на лицата со интелектуална попреченост се основа за модификација на постоечкиот метод на образование и рехабилитација на оваа популација, како и воведување за нови методи и рехабилитациски програми.

2. Предлог-мерки

Бидејќи резултатите што ги добивме на терен генерално покажуваат дека нивото на самозастапување кај лицата со интелектуална попреченост, без разлика дали се сместени во интернат или живеат со своите семејства, е на многу ниско ниво, потребно е да се променат многу работи во нашиот општествен систем за да се подобри ситуацијата.

Можностите за развој на практичните и социјални компетенции на лицата со интелектуална попреченост, како и нивното самоодредување и автономија се мошне

ограничени. Очигледно е дека постои недостаток на можноста за природно учење и стекнување искуства.

Лицата кои се институционално сместени добиваат стручен третман, како и работно оспособување, сè со цел што поефективно вклучување во социјалната средина. Но сепак, она што можевме да го забележиме е дека сите корисници, без разлика на индивидуалните разлики и потреби, добиваат единствен систем на секојдневни активности што се цврсто дефинирани и распоредени, при што корисниците треба да се приспособат на нив, а не активностите да се приспособат на потребите на корисниците. Како резултат на тоа се наметнува потребата за примена на пофлексибилни методи за рехабилитација што ќе бидат индивидуализирани на потребите и способностите на секој поединец. Исто така, корисниците мора строго да се придржуваат до правилата што се одредени во институцијата, па на тој начин им е ускратено правото да истражуваат, спонтано да учат од своите грешки, бидејќи овие правила оставаат многу малку простор за корисниците да погрешат. Како што наведуваат Ф. Ибралиќ и М. Смајиќ, лицата кои се сместени во институција ретко имаат можност да ги изнесат своите желби и интереси. Овие лица најчесто развиваат особини како што се послушност и покорност, како посакувани облици на однесување во институцијата, со цел да го привлечат вниманието на персоналот во институцијата. На сметка на тоа, лицата со попреченост сместени во институција не развиваат вештини за избор што се неопходни за самозастапување и борба за сопствените желби и интереси. Како што наведовме претходно, институционалниот систем на заштита е мошне ограничувачки и етикеирачки. Тука отсуствува семејната атмосфера и љубовта, што на свој начин ја зголемува самодовербата и самопочитувањето. Како што е претходно наведено, во 2000 година е започнат процесот на деинституционализација и поголемиот број корисници, добро подготвени, се извадени од институционалниот систем и сместени во своите или во згрижувачки семејства. Ова се покажа како добра практика, па сметаме дека во институциите сè уште постојат лица со попреченост кои можат да функционираат надвор од институциите, секако сместени во семејствата. Од една страна тоа би ја подобрило емоционалната состојба на овие лица, а од друга страна би се намалил бројот на лицата со попреченост сместени во институциите, па персоналот кој е вработен во нив би имал повеќе време да им посвети поголемо внимание на лицата кои останале таму.

Од друга страна, пак, лицата кои живеат со своите семејства обично не ја добиваат потребната поддршка која би им овозможила развој на нивните вештини, секако, во склад со нивните способности. Постојат сè помал број семејства што сè уште се срамат од тоа што имаат дете со некаков вид попреченост, но сепак постојат. Ги кријат своите деца од останатите, а со тоа уште повеќе ја потенцираат нивната попреченост. Оневозможено им е на овие лица да учат непосредно преку контакт со своите врсници без пречки во развојот. Потребно е уште помасовно да се зборува за овие лица, поголем акцент да се стави на едукацијата на родителите кои имаат дете со попреченост и на другите дека овие лица можат многу, а бараат малку, бараат само љубов и внимание. Дека децата со попреченост на никаков начин не можат да ги загрозат нив или нивните деца, дека можат да бидат пример за меѓусебна помош и поддршка, што би ги направило и нив и нивните деца подобри личности. Кога станува збор за родителите на децата со попреченост, тие најчесто имаат презаштитнички однос кон нив, сè со цел да им помогнат на нивните деца. Тоа е една од основните, а и најголеми грешки кои ги прават родителите, не ги оставаат децата самите да завршат одредена работа, било тоа и да е самите да си земат чаша вода за пиење. Со тоа не им помагаат на нивните деца, го прават сосем спротивното - им отежнуваат да станат самостојни, да учат од своите грешки и да стекнуваат искуство. Ова значително влијае врз создавањето на сликата за себе кај лицата со попреченост. Влијае врз емотивниот развој, самопочитувањето. Овие лица стануваат несигурни во себе и неспособни да се самозастапуваат. Родителите треба да бидат постојано тука за нивните деца, но само како поддршка. Да ги поддржуваат самите да ги вршат секојдневните активности, да ги поддржуваат за нивниот избор. Секако, да им укажат на грешките, доколку им биде побарана помош да помогнат, но сепак последниот збор останува на нивното дете, т.е. на лицето со попреченост (во согласност со неговите способности).

Најдобар начин за едукација на родителите и пошироката општествена средина, како и за промена на нивната свест, ставови и однос кон лицата со попреченост се медиумите. Под медиуми спаѓаат весниците, радиото, телевизијата и рекламирањето, тие имаат огромно влијание кај секој човек, бидејќи нема таков што не следи барем еден од овие медиуми. Она што ни го сервираат медиумите, секоја информација се меша со нашите директни искуства и чувства, па од сите тие информации се формира начинот на кој размислуваме за нештата. Попреченоста не претставува индивидуален проблем, таа

произлегува од односот на општеството и негативните стереотипни ставови на поединечни членови на општеството. Што значи дека ослободувањето од попреченоста на зависи од лицето кое ја има, туку од целата социјална средина. Поради тоа е потребно да се искористи моќта на медиумите да се допре до свеста на сите граѓани. Преку медиумите може да се укаже дека лицата со интелектуална, па и воопшто со каква било попреченост се непотребно сегрегирани од другите. Многу често се случува лицата со попреченост да бидат претставени како жртви на несреќи, болести, неправди, што предизвикува чувство на сожалување кај другите, па им е ускратено на лицата со попреченост да партиципираат во општеството како рамноправни членови. Со цел да им се зголеми самодовербата на лицата со попреченост, во медиумите треба да се претставуваат позитивни примери, т.е. извонредни постигања на некои лица со интелектуална попреченост кои би им биле стимул и позитивен пример на останатите, да веруваат во себе дека и тие можат многу да постигнат доколку се поддржани од своето семејство, пријателите, наставниците како и од општеството во целост.

Резултатите од истражувањето покажаа дека лицата со интелектуална попреченост имаат намалена способност за самозастапување. Една од причините за тоа е што не се доволно информирани за нивните права и за она што можат тие можат да го постигнат. Во последно време сè повеќе се посветува внимание на правата на луѓето, но овие информации не им достапни на лицата со интелектуална попреченост, а и генерално на лицата со каква било попреченост. Пишувани се на висок стил што не можат да го разберат овие лица, многу малку се користат илустрации за полесно разбирање на напишаното или кажаното. Поради тоа, треба да постојат одредени стандарди според кои ќе се понудат овие информации со цел да бидат лесно рабирливи и достапни за сите. Кога пишуваме, тоа треба да биде со едноставен јазик, без употреба на долги зборови или реченици – тоа да бидат кратки и јасни реченици. Буквите треба да бидат поголеми, а доколку е потребно, одредени зборови да бидат нагласени со боја што би им го привлечла вниманието на овие лица. Многу попрегледно се претставуваат податоците доколку се поделени во параграфи, со затемнети наслови. Кога станува збор за усно пренесување на информациите, исто така треба да се користат кратки реченици, да се говори јасно и говорот да не биде едноличен, ни премногу брз, ни премногу бавен. Говорот на телото е многу важен, гестикулацијата со рацете, фацијалната експресија и контактот со очи,

доколку пренесувањето на информацијата е непосредно, го задржува вниманието на лицата со попреченост, а и дава дополнително објаснување на она што се пренесува. Без разлика дали информациите се пренесуваат усно или писмено, убаво би било доколку сето тоа е поддржано со илустрации, дијаграми и слики кои ќе го направат материјалот поинтересен, при што вниманието подолго време ќе биде задржано, а исто така и полесен за разбирање. Препорачливо е под секоја дадена информација да стои слика што би дала дополнително објаснување. Сето ова би им помогнало на лицата со интелектуална попреченост да го дознаат она што треба да го знаат, а сето тоа би им помогнало самите да носат одлуки и да вршаат избор.

Инклузијата е нешто за што многу се зборува во последно време, влучувањето на учениците со посебни образовни потреби во редовните училишта е доста актуелно. Многу од редовните училишта ја прифатија инклузијата и сè повеќе почнаа да се запишуваат деца со попреченост во нив. За разлика од пред неколку години, ситуацијата денес е значително подобрена, но сепак сè уште постојат недостатоци што треба да се надминат.

Во Република Македонија, родителите на децата со посебни образовни потреби имаат законско право да го запишат своето дете во она училиште што го сметаат за соодветно за него. Меѓутоа, сепак, сметаме дека се потребни уште многу промени во образовниот систем за да можат овие родители да го остварат ова право. Засега инклузијата во повеќето училишта функционира со по еден мобилен дефектолог во повеќето општини, но за жал, има и такви општини што немаат дефектолог во стручниот тим. Мобилниот дефектолог ги опфаќа сите училишта што припаѓаат во таа општина и работи со сите ученици со попреченост што учат во тие училишта. Ова е добар почеток, но сепак практиката покажува дека само еден дефектолог не може да ги опслужи сите училишта и да им го посвети потребното внимание на учениците со попреченост. Најчесто овие мобилни дефектолози им даваат стручни совети на одделенските наставници, педагогот или психологот што треба да ги применат во практиката. Дефектологот нема доволно време за да им посвети на учениците со попреченост, а останатите членови на стручниот тим имаат премногу други обврски од една страна, а од друга страна, не се доволно обучени за работа со овие ученици. Практиката покажува дека е потребен барем по уште еден дефектолог во секоја општина, а идеално би било доколку има по еден дефектолог во секое училиште, велат наставниците од посетените училишта. На тој начин децата со

посебни образовни потреби би имале поквалитетно образование и подобра рехабилитација.

Можеме да забележиме дека локалната власт има исто така важна улога во вклучувањето на лицата со попреченост во социјалната средина како нејзини рамноправни членови. Локалните власти треба да соработуваат со редовните основни и средни училишта, невладините организации кои спроведуваат обуки, волонтерски организации, медиумите и сл. Тие ја имаат клучната улога во подобрување на условите за лицата со попреченост, обезбедување на потребните финансиски средства за адекватно спроведување на инклузијата во училиштата, подобрување на пристапот на лицата со попреченост во сите установи, обезбедување на соодветна рехабилитација, образование, работно оспособување и вработување на овие лица.

Лицата со пречки во развојот ги имаат истите права за образование, здравствена и социјална заштита, вработување и сл. Сите ние имаме одредена улога во помагањето на овие лица да си ги побараат и да си ги остварат овие права. Потребно е сите да преземеме мерки да ги користиме сите расположиви средства за да им ги промениме ставовите на луѓето и општинските организации да ги прифатат овие лица како рамноправни членови на општествената заедница, а не да ги гледаат со сожалување и да одлучуваат наместо нив. Лицата со попреченост имаат право самите да одлучуваат за себе, да вршат избор, да нудат решенија за проблемите што ги мачат, а ние сме тука да им помогнеме, да ги советуваме и да ги поддржиме. Да им создадеме подобри услови за образование, вработување, спорт и рекреација, бидејќи и тие се луѓе како нас, и тие заслужуваат живот не поразличен од оној што го имаме сите ние.

Користена литература

1. Atkinson, D. 2002. Self-advocacy and research. In B. Gary and R. Jackson (Eds.). *Advocacy and learning disability*. London and Philadelphia, Jessica Kingsley Publisher.
2. Crawley, B. 1988. *THE GROWING VOICE: a survey of self-advocacy groups training centres and hospitals in Great Britain*, Campaigning for valued futures with people who have learning difficulties.
3. Coper, D.; Hersov, J. 1988. *We can change the future: A staff training resource on self-advocacy for people with learning difficulties*, national Bureau for handicapped students London.
4. Alfired, M. 2006. Samozastupanje, *Inkluzija extra*, [online] Available at <<http://www.inkluzija-sibenik.hr/pdfovi/casopis-inkluzija-extra.pdf>> [Accessed 22 November 2013].
5. Ibralic, F.; Smajic, M. 2007. *Samozastupanje osoba s mentalnom retardacijom*. Sarajevo
6. Udruga za samozastupanje Osijek, 2011. *Što je samozastupanje*. [Online] Available at: <<http://www.uzso.hr/sto-je-to-samozastupanje/>> [Accessed 13 April 2013].
7. Udruga za samozastupanje Zagreb, 2010. *Što je samozastupanje*. [Online] Available at: <<http://www.samozastupanje.hr/sto-je-samozastupanje/>> [Accessed 14 April 2013].
8. http://issuu.com/damyan/docs/glas_samozastupnika_proljece_2012_hr_web Senada Halilčević 20 05 2014
9. Beker, K. 2010. *Pravo da donesem odluku*. Inicijativa za inkluziju Veliki Mali. Beograd.
10. Обединети Нации, 2007. *Конвенција на правата на лицата со посебни потреби*.
11. Стојкова, Ж. 2004. *Меѓународни норми и стандарди за лицата со хендикеп-компаративна анализа*. Полио Плус. Скопје.
12. Министерство за труд и социјална политика-сектор за еднакви можности. 2008. *Информација за изработената анализа на законската регулатива од областа на антидискриминација во Република Македонија*. Скопје.
13. Hundeide, K. 1996. *Ledet samspill*. Nesbru Vet tog Viten.
14. Rye, H. 1996. *3booker for omsorgsgivere: "Du og jeg", "Sammen ut i verden", "Samspill, selvstendighet og samarbeid"*. Oslo, Vett og Viten.

15. Киткањ, З. 2004. *Права на заштита, едукација и рехабилитација на лицата со хендикеп во Р.Македонија и нивна усогласеност со меѓународните документи*. Магистерска работа, Филозофски Факултет. Скопје.
16. Ајдински, Г; Киткањ, З; Ајдински, Љ. 2007. *Основи на дефектологија-специјална едукација и рехаболитација*. Второ дополнително издание. Скопје.
17. Национална стратегија за изедначување на правата на лицата со инвалидност (ревидирана) 2010-2018 достапна на <http://mtsp.gov.mk/WBStorage/Files/FINALNA%20Revidirana%20Nacionalna%20Strategija.pdf> [Accessed 05 August 2014]
18. Фондација Отворено општество-Македонија, 2011. *Невидливи за општеството – Проценка на подготвеноста за ратификација на Конвенцијата за правата на лицата со попреченост*. [Online] може да се најде на <http://soros.org.mk/dokumenti/FOOM-Nevodlivi-za-opstestvoto-MK.pdf> 06 August 2014.
19. Петров, Р. и сор. 2008. *Заштита и рехабилитација на лицата со инвалидност*. Скопје: Македонска Ризница Куманово.
20. Петроска, Бешка, В. и сор. и Миске, Ш. 2007. *Училиште по мерка на детето, анализа на ситуацијата*. УНИЦЕФ.
21. Закон за социјална заштита на Р.М. објавен во Службен весник на Р.М 16/2000 и 17/2003.
22. Тафчиевска, Д. 2005. *Збирка македонски прописи за лицата со хендикеп*. Скопје.
23. Универзитет „Св. Кирил и Методиј“ Институт за педагогија. 2006. *Интерен материјал за подготовка на испит по Педагогија*. Скопје.
24. Shevin, M.; Klein, N. K. 1984. *The importance of choice-making skills for students with severe disabilities*. Journal of The Association for persons with Severe Handicaps.
25. Levandovski, D. Teodorovic, B. 1991. *Kako poticati dijete s mentalnom retardacijom*, prirucnik za roditelje, Fakultet za defektologiju sveucilista u Zagrebu. Centar za rehabilitaciju. Zagreb.
26. Ераковић, Т. 1999. *Основи специјалне педагогија са методиком*. Сомбор.
27. Џонстон, К. 2010. *Инклузивното образование во рамките на „Училиште по мерка на детето“, резултати и препораки од студијата за Македонија*. Министерство за Образование и наука, Република Македонија. Скопје.

28. Илиќ-Стошовиќ, Д. Николиќ, С. 2006. *Индивидуални образовни планови. Дефектолошка теорија и практика 1-2.*
29. Booth, T.; Ainscow, M. 2000. *Index on Inclusion*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
30. Vuletić, G.; Mujkić, A. *Što čini osobnu kvalitetu života: Studija na uzorku Hrvatske gradske populacije, Škola narodnog zdravlja "A. Štampar" Medicinski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.*
31. Bratković, D. 2002. *Kvaliteta življenja osoba s umerenom i tezom mentalnom retardacijom u obiteljskim i institucionalnim uvjetima*. Disertacija, Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta.
32. Herenčić, M.; Mihanović, V. 2006. *Kvalitativna analiza udomiteljstva za djecu s teškoćama Republici Hrvatskoj, Stanje i perspektive*, Zagreb: Udruga za promicanje inkluzije.
33. Kaljača, S. 2008. *Umerena intelektualna ometenost*. Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, Beograd.
34. Ајдински, Г. 2007. *Улогата на дефектологот во процесот на инклузија во редовните основни училишта*. Дефектолошка теорија и практика 1-2.
35. Јачова, З; Самарџиска-Панова, Љ; Лешковски, И; Ивановска, М. 2002. *Прирачник за проектот: Инклузија на децата со посебни потреби во редовните училишта во Република Македонија*. Скопје, Министерство за образование и наука, Биро за развоја на образованието и UNICEF.
36. Трајковски, Д. 1998. *Семејството во системот на социјална заштита во Република Македонија*. Скопје.
37. Трајковски, Д; Динева, С. 2005. *Семејно право*. Скопје.
38. Мурцева-Шкарик, О. 2004. *Развојна психологија*. Филозофски Факултет, Скопје.
39. Стаменкова-Трајкова, В. 2001. *Ментална Хигиена*. Скопје.
40. Ројевић, Г; Берић, Т; Ројевић, И. 2007. *Школа животних вештина*. Београд.
41. Mladiček, N. 1999. *Iskustva u integraciji djece s teškoćama u razvoju, Dijete Vrtić Obitelj*, Zagreb.
42. Grupa autora. 1982. *Proces socijalizacije kod dece*. Beograd.

43. Belić, A. 2010. *Samozastupanje osobe s invaliditetom*. [Online] Available at <<http://www.mali-princ.hr/vijesti-i-dogadanja/aktivnosti-udruga/3028-samozastupanje-osobe-s-invaliditetom?highlight=YToxOntpOjA7czoxNDsic2Ftb3phc3R1cGFuamUiO30=>>> [Accessed 13 November 2013].
44. Марковска Б. 2011, *Ефектите од инклузивното образование во редовните основни училишта во Република Македонија*. докторска дисертација. Педагошки факултет. Битола.
45. Martin, J. E; Marshall, L. H. 1995. *ChoiceMaker*. A Comprehensive selfdetermination transition program. Intervention in School and Clinic.
46. Deci, E. L; Ryan, R. M. 1985 *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum, New York.
47. Kielhofner, G; Burke, J.P. 1980. *A model of human occupation*. part one, Conceptual framework and content. American Journal of Occupational Therapy.
48. Krajevič, M. 2001. *Evaluacija programa osposobljavanja osoba s mentalnom retardacijom za samozastupanje*. Magisterski rad, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta, Zagreb.
49. Lewis, K; Taymans, J.M. 1992. *An examination of suttonomous functioning skills of adolescents with learning disabilities*. Carrer Development for Exceptional Individuals.
50. Sigafoos, A.D; Freinstein, C.B; Damond, M; Reiss, D. 1988. *The measurement of behavioral autonomy in adolescence*. Autonomous Functioning Checklist. University of Chicago Press. Chicago.
51. Kronberg, R.M; York-Barr, J; Doyle, M.B. 1996. *Curriculum As Everything Students Learn in School Facilitator Guide*. Creating a Classroom Community.
52. Wehmeyer, M.L; Agran, M; Hughes, C. 1998. *Teaching self-determination to students with disabilities*. Baltimor, Paul Brookes.
53. Hrnjica, S. 1978. *Opšta psihologija sa psihologijom ličnosti*, Univerzitet u Beogradu, Defektološki fakultet (autorizovana predavanja).
54. Bojanin, S. 1985. *Neuropsihologija razvojnog doba I opšti reedukativni metod*. Zavod za udžbenike I nastavna sredstva, Beograd.

55. Mosley, J. 1994. *You choose-a handbook for staff working with people who have disabilities to promote self-esteem and self-advocacy*, LDA, Wisbech, Cambs.
56. Teodorovič, B. 1997. *Inkluzija I mentalna retardacija-Suvremeno poimanje društvenog položaja osoba s mentalnom retardacijom*. Časopis za pitanja mentalne retardacije.
57. Banbury, M. M; Hebert, C. R. 1992. *Do you see what I mean? Body language in classroom interactions. Teaching Exceptional Children*.
58. Reardon, K. K. 1988. *Interpersonalna komunikacija. Gde se misli susreću*. MTG Topograf, Velika Gorica.
59. Ајдински, Љ. 1982. *Интегрална рехабилитација на ментално ретардираните лица*. ЈКСД, Белград.
60. Ајдински, Љ; Ајдински, Г; Михайлов, З. 1999. *Основи на дефектолошката теорија и практика*. Скопје.
61. Ibralić, F. Smajić, M. 2007. *Osobe sa intelektualnim teškoćama*. Konceptualni pristup. Tuzla.
62. Campbell, V. 2001. *Measurement of disability in special populations: People with limited cognitive functioning*. New York: International Seminar on the Measurement of Disability.
63. Ајдински, Г. 2007. *Олигофренологија*. Скопје: Филозофски факултет, Институт за дефектологија.
64. ISD-10, 1992. *Класификација менталних поремећаја и поремећаја понашања*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
65. Правилник за оценка на специфичните потреби на лицата со пречки во физичкиот или психичкиот развој, Службен весник на РМ број 30/2000.
66. Трајковски, В. 2008. *Медицински основи на инвалидноста*. Скопје: Филозофски факултет, Институт за дефектологија.
67. Sekušak-Galešev, S. 2005. *Osobitosti učenika s intelektualnih teškoćama*. Priručnik seminara "Inkluzivna škola", Udruga "Inkluzija" Brčko Distrikt, Bosna i Hercegovina.
68. Петров, Р. 2007. *Лица со инвалидност – професионална ориентација, оспособување и вработување*. Скопје.

69. Gearheart, B; Weishahn, M; Gearheart, C. 1988. *The exceptional student in the regular classroom. fourth edition*, Meril Publishing Company, A Bell & Howell Information Company, Columbus, Ohio.
70. Ајдински, Г. 2000. *Карактеристики на развојот на лесно ментално ретардирани ученици*. Македонска Ризница, Куманово.
71. Sekušak-Galašev, S. 2002. *Bio-psiho-socijalne karakteristike adolescenta s mentalnom retardacijom*, Priručnik seninara “Značajke adolescenata s mentalnom retardacijom u procesu odrastanja i sazrevanja. Zagreb, Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži i Udruga za promicanje inkluzije.
72. Андреев, Ј. 1994. *Олигофренопедагогика*. Универзитетско издателство „Св. Климент Охридски“ Софија.
73. Ишпановиќ-Радојковиќ, В. 1988, *Неспретно дете*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.
74. Stanuvanje u zaednjici uz podršku za osobe sa intelektualnim teškoćama : proces deinstitucionalizacije, Društvo za pomoć osobama sa Down sindromom Srbije. Dostapno na URL: http://www.institutionwatch.ca/cms-filesystem-action?file=pdf/brosura_ovo.pdf [Accessed 17 October 2013].
75. Петров, Р; Копачев, Д; Такашманова, Т. 2004. *Деинституционализација на деца со тешка ментална ретардација*. Скопје:Филозофски факултет, Институт за дефектологија.
76. Танасковска, Ј. З. 2002. *Заедно е подобро*. Предлог проект во извештајот од работилницата: Дневните центри во пракса: *Индивидуални планови и вреднување на искуствата и историите на семејствата*, Eduk Aid, Скопје.
77. Bratković, D. 2006. *Deinstitucionalizacija i podrška u zajednici*. Kniga sažetaka međunarodnog znanstvenog i stručnog skupa: Rehabilitacija – stanje i perspective, Rijeka:Centar za rehabilitacija.
78. Sažetak izvješća o društvenom razvoju Hrvatska.2007.Neumreženi:*Lica socijalne isključenosti u hrvatskoj*. Revija za socijalnu politiku, broj 1.
79. Bratković, D. 2002. *Kvaliteta življenja osoba s umjerenom i težom mentalnom retardacijom u obiteljskim I institucionalnim uvjetima života*. Disertacija, Edukacijsko rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

80. Keith, K.D. Schalock, R.L. 2000. *Cross Cultural Perspectives on Quality of Live*. Trends and Themes, Washington DC American Assotiation on Mental Retardation.
81. Houghton I sor. 1987 *Opportunities to express preferences and make choices among students with severe disabilities in classroom settings*. The Journal for the Assosiation for Persons with severe Handicaps.
82. Ајдински, Љ. 2004 *Спроведување на интеграција на децата со посебни образовни потреби во Република Македонија*. Дефектолошка теорија и практика, бр.1-2, Скопје: Филозофски факултет-Институт за дефектологија, Сојуз на дефектолозите на РМ.

Прилог

Инструменти што се применуваат за индивидуално испитување на лицата со ментална ретардација

I. Скала за процена на самопочитувањето

Наменета е за утврдување на нивото на самопочитување на лицата со ментална ретардација. Во ова истражување е применета поедноставена верзија на оригиналната скала на Розенберг (Rosenberg, 1982) што се состои од 6 варијабли:

1. Сметам дека сум добра личност, подеднакво добра како и останатите.
2. Сметам дека имам многу добри особини.
3. Сметам дека сум способен да работам многу работи, подеднакво добро како и многу други луѓе.
4. Сметам дека немам направено ништо безвредно.
5. Задоволен сум со самиот себе.
6. Сметам дека не сум способен за ништо.

На овие прашања испитуваното лице може да избере еден од трите понудени одговори: „не“, „да“ и „понекогаш“.

II. Опсервациска листа за процена на комуникациските вештини

Наменета е за утврдување на присутност на некои непосакувани облици на однесување во текот на конверзацијата. Листата е сочинета од следниве 10 варијабли:

1. Го трга погледот од личноста со која разговара.
2. Додека другите разговараат, седи на оддалечено место од нив или свртен на спротивната страна.
3. На непријатен начин се мурти, се просева или прави гримаси додека некој зборува.
4. На збунувачки начин мрда со рацете додека зборува.
5. Зборува премногу гласно, премногу тивко, премногу брзо или премногу бавно.

6. Користи неразбирливи зборови.
7. Ги прекинува другите додека зборуваат.
8. Ја менува темата среде разговор.
9. Не слуша со внимание кога некој му објаснува или зборува.

При пополнување на листата, испитувачот може да одбере еден од двата понудени одговори: „да“ доколку однесувањето е често присутно и „не“ доколку однесувањето не е присутно или се јавува доста ретко.

III. Структурирано интервју за проценка на вештината за вршење избор и донесување одлуки

Наменето е за утврдување на нивото на усвоени вештини за вршење избор и донесување одлуки на лицата со ментална ретардација. Овој инструмент се состои од осум варијабли, а секоја од нив претставува една изборна ситуација во која испитаникот треба да се одлучи за една од понудените можности, а потоа да го образложи понудениот избор. При самото истражување се користат фотографии и цртежи како помошно средство.

1. Која од овие облека најмногу ти се допаѓа? Зошто? Што би купил од сето ова?
2. Која слика најмногу ти се допаѓа? Зошто? Која од овие слики би ја ставил во својата соба?
3. Кој од овие спортови најмногу ти се допаѓа? Зошто? Со кој од овие спортови би се занимавал?
4. Кое јадење најмногу ти се допаѓа? Зошто? Што би сакал денес да зготвиш за ручек?
5. Која идеја за прославување на твојот роденден најмногу ти се допаѓа? Зошто? Како ќе го прославиш твојот роденден?
6. Каде најчесто одиш кога имаш слободно време? Зошто? Што ќе правиш денес кога ќе ти завршат часовите?
7. Кој од овие предлози за одмор најмногу ти се допаѓа? Зошто? Каде ќе одиш на одмор?

На секое прашање испитаникот може да добие 0, 1 или 2 поена. Доколку испитаникот воопшто нема усвоени вештини за вршење избор и не може да се одлучи за

ниту една од понудените можности, добива 0 поени. Доколку испитаникот одбере една од понудените можности, но не знае да го образложи својот избор, добива 1 поен. Испитаникот кој врши избор и знае да образложи, добива 2 поена.

IV. Структурирано интервју за проценка на способноста за решавање проблеми

Наменето е за утврдување на нивото на способност за решавање проблеми кај лицата со ментална ретардација. Овој инструмент се состои од 5 варијабли од кои секоја претставува една проблемска ситуација што испитаникот треба да ја реши:

1. Твоите пријатели се однесуваат како да се лути на тебе. Дали тоа те прави тажен/тажна? Сакаш ли да се смириш со нив?
2. Се наоѓаш во нова училница и не познаваш никого. Дали сакаш да имаш пријатели?
3. Се наоѓаш на средба со одделението? Претседателот на одделението вели дека на следната средба ќе треба да изберете нов претседател? Дали ти сакаш да бидеш новиот претседател на одделението?
4. Се наоѓаш на средба со својот родител и твојот наставник. Твојот родител сака да одиш на натпревар по шиене, а ти сакаш да се натпреваруваш по пеење. Што ќе избереш?
5. Едно утро одиш накај град и забележуваш дека ја немаш месечната карта за да се возиш во автобус. Што ќе направиш?

На секое прашање испитаникот може да добие 0, 1 или 2 поени. Доколку испитаникот не успее да го согледа проблемот, не нуди никаков начин за решавање на проблемот или едноставно го повторува прашањето, добива 0 поени. Доколку испитаникот согледува проблем, но не може да го реши, добива 1 поен. Доколку испитаникот дава решение за проблемот со кое се согласуваат другите од групата, добива 2 поена.

V. Прашалник за проценка на нивото на свесност за сопствените права

Се состои од 10 варијабли преку кои се настојува да се утврди нивото на свесност на лицата со ментална ретардација за своите права:

1. Сите луѓе имаат еднакви основни права.
2. Да бидеш одговорен, значи да ги знаеш сопствените права.
3. Правото на избор е основното човеково право.
4. Лицата кои работат во установата имаат право да им кажат на корисниците што треба да прават.
5. Ако имаш пречки во развојот, не можеш да се венчаш.
6. Другите луѓе можат да ти ги одземат твоите права кога и да посакаат.
7. Важно е да се знаат своите права.
8. Лицата кои не можат да работат имаат право на помош.
9. Сите луѓе треба да ги уживаат сите човекови права.
10. Законските права не се исти за сите луѓе.

Сите наведени прашања се придружени со две категории на одговори: „точно“ или „неточно“. Точниот одговор носи 1 поен, а неточниот 0.