

Универзитет „Св. Кирил и Методиј“
Филозофски Факултет – Скопје
- Институт за дефектологија -



ОСНОВНОТО ОБРАЗОВАНИЕ ЗА УЧЕНИЦИ
СО ПОСЕБНИ ОБРАЗОВНИ ПОТРЕБИ
ВО РЕПУБЛИКА МАКЕДОНИЈА
И РЕПУБЛИКА ТУРЦИЈА

докторска дисертација

Кандидат:

М-р Нергис Рамо-Акѓун

Ментор:

Проф. д-р Ристо Петров

Скопје, 2015

За составниот дел од мене, Ергун и Зејд Ејмен

Ayrılmaz parçalarım, Ergün ve Zeyd Eymen'e

Благодарност

Во овој дел би сакала да им се заблагодарам на сите лица кои помогнаа во изработката на оваа докторска дисертација.

Особена благодарност му должам на мојот ментор проф. д-р Ристо Петров за целокупната поддршка и водство во текот на сите мои постигнувања, почнувајќи од дипломската работа, преку менторството за мојот магистерски труд, па сè до денес, за заемната изработка на оваа докторска дисертација за која несебично издојуваше голем дел од своето време, обезбедувајќи ми континуирана помош при собирањето на податоците од Република Македонија, како и за сите добронамерни совети, упатства, сугестии, измени и дополнувања.

Им благодарам на сите професори од Институтот за дефектологија, бидејќи секој од нив имаше голем придонес во текот на моите студии.

На сите колеги од Република Македонија и Република Турција им благодарам за информациите кои ми ги обезбедија од училиштата, заводите и институциите во кои работат, покажувајќи ја својата колегијалност и подготвеност за соработка, како и на сите роднини и пријатели.

Им благодарам на моите драги родители, Расема и Зафер, и на личноста која има големо влијание во мојот живот, сестра ми Едис и нејзиното семејство, особено на најважниот член Махмут Џан, за нивната морална поддршка.

Секако, голема благодарност им должам на членовите на моето потесно семејство, на мојот сакан сопруг Ерѓун, за сето она што го направи за мене во изминатите години.

Љубовта кон мојот син, Зејд Ејмен, беше најголемата поддршка при изработката на овој докторат, бидејќи без неговите насмевки, бакнежи и прегратки никогаш не би можела да соберам сила за нови страници.

И пред самиот крај, многу сум и благодарна на мојата најдобра пријателка, Маја Чешиларовска-Блажевски, затоа што секогаш е тука за мене и затоа што за време на изработката на докторската дисертација ми покажа колку борбата по сите титули е минорна во споредба со борбата за нејзиниот живот.

Во овој дел би сакала да ја изразам мојата искрена благодарност кон Бога, за целиот пат, за сите постигнувања, за каде што сум - денес. Но, најмногу за моето прекрасно семејство и пријатели.

Нергис Рамо-Акѓун

Апстракт

Посебниот систем на основно образование е креиран со цел да им овозможи едукација на учениците со посебни образовни потреби.

Во овој труд направивме компарација на основниот образовен систем за учениците со посебни образовни потреби од пет категории на попреченост, помеѓу две држави: Република Македонија и Република Турција. За таа цел реализиравме истражување во кое обезбедивме податоци за историјата на посебните училишта, нивната организациска поставеност, моделите на посебно образование, начинот на нивното финансирање, бројот на посебни училишта, ученици и вработен кадар, ги анализиравме наставните планови и програми како и слободните и воннаставните активности и направивме преглед на студиите за едукацијата на стручниот кадар од двете земји.

Дисертацијата е составена од два дела: теоретски и истражувачки.

Теоретскиот дел, во првото поглавје, започнува со образложение на основниот поим „посебно основно образование“. Понатаму, следува детален приказ на „учениците со посебни образовни потреби“, кои се објаснети за сите категории на попреченост што се опфатени во истражувањето. Последното поглавје од теоретскиот дел содржи информации за едукацијата на специјалните едукатори во Република Македонија и Република Турција.

Во вториот дел од дисертацијата е опфатен методолошкиот дел, приказот на резултатите од истражувањето, преку анализа на податоците поделени според категорија на попреченост и анализа на податоците поделени по истражувачки прашања. Понатаму е дадена дискусија за процесот на реализација на основното образование за децата со посебни образовни потреби во двете земји и на крајот, заклучок во кој, преку анализа на сите резултати и компарација помеѓу земјите, е одговорено на централното прашање од истражувањето.

Целта на истражувањето е детална анализа и утврдување на особеностите на посебниот основно-образовен систем во Република Македонија и Република Турција, за сите категории на попреченост.

Остварувањето на целта е реализирано преку поставените задачи поврзани со испитување на развојниот пат на првите посебни основно-образовни училишта и

центри во Република Македонија и Република Турција, претставување на организациската поставеност на посебниот образовен систем во двете земји, претставување на моделите на образование и утврдување на разликите во двете земји, анализа на начинот на финансирање на посебните основни училишта, утврдување на бројот на посебни училишта и установи, бројот на ученици со посебни образовни потреби, како и бројот на вработен наставен кадар во посебните училишта, во двете земји. Направена е компарација на наставните планови и програми за децата со посебни образовни потреби, претставени се планираните изборни предмети во посебните училишта и анализиран е профилот на образование на кадарот кој работи со децата со посебни образовни потреби во Република Македонија и Република Турција.

Истражувањето е направено преку анализа на документација добиена од релевантни институции од двете држави.

Анализата на овој труд покажа дека во Република Македонија е потребен оддел за специјална едукација во Министерството за образование, потоа дека во Република Македонија постои ургентна потреба од поинаква организација на инклузивниот модел на образование, каде што моделот на Република Турција може да послужи како пример. Почнувајќи од формирање на центри за насочување и следење, но и центри за специјална едукација и рехабилитација во сите градови. Постои потреба од поголема законска регулатива во двете земји. Исто така, во нашата земја, потребно е да се отворат поголем број посебни паралелки во редовните училишта за оние деца кои не можат да ја следат наставата во редовните паралелки. Како дел од ургентните потреби за децата со посебни образовни потреби во Република Македонија е вброена и потребата од центри за аутизам. За системот на образование во Република Македонија е потребна поголема слобода за учениците преку поголем број изборни предмети и листа на организирани слободни активности. Што се однесува, пак, до едукацијата на кадрите во Република Македонија, иако постои стручен кадар, повеќе од потребна е организирана контрола при неговото вработувањето.

Клучни зборови: *Посебно основно образование, ученици со посебни образовни потреби, Република Македонија, Република Турција.*

Summary

Special Education system is designed to enable education of pupils with special educational needs.

In this paper, we compared the primary education system for children with special educational needs of the five categories of disability, between two countries; Republic Macedonia and Republic Turkey. In that aim, we conducted the research in which we provided data for the history of Special schools, their organizational structure, models of special education, their way of financing, the number of special schools, pupils and staff employed, we analyzed the teaching plans and programs and the free and extracurricular activities as well, and review the studies for the education of the experts, for both countries.

The dissertation is consisted of two parts: theoretical and research.

The theoretical part, in the first chapter, begins with an explanation of basic concept “special primary education”. Furthermore, the following detailed description of the “pupils with special educational needs”, which are explained for all categories of disability covered by the research. The final chapter of the theoretical part, contains information about the education of Special Educators in Republic Macedonia and Republic Turkey.

The second part of the dissertation covers the methodological part, explanation for the results of research trough analysis of data divided by category of disability and analysis of data divided in research questions. Further discussion for the process of realization on primary education for children with special educational needs in both countries is given, and concludes that the analysis of the results and comparison between countries answered the central question of the research.

The aim of the research is a detailed analysis and determining the characteristics of special primary education system in Republic of Macedonia and Republic of Turkey, for all categories of disability.

Achieving the aim is realized through the tasks related to the examination of the development time of the first special primary education schools and centers in Republic of Macedonia and Republic of Turkey, presentation of the organizational structure of the special education system in both countries, presenting models of education and establishing differences in the two countries, analysis of the way of financing the special primary schools,

determining the number of special schools and institutions, the number of pupils with special educational needs and the number of employed educational staff in special schools, in both countries. A comparison of teaching plans and programs for children with special educational needs are presented, planned elective courses in special schools, and the profile of education staff working with children with special educational needs in Republic of Macedonia and Republic of Turkey is analyzed.

The research was done by analyzing the documentation received from the relevant institutions of the two countries.

The analysis of this paper shows that in Republic Macedonia special education department in the Ministry of Education is required, also in Republic Macedonia there is an urgent need for a different organization of the inclusive education model, where the model of Republic Turkey can serve as an example. Starting from formation of Centers for guidance and monitoring, as well as centers for special education and rehabilitation in all cities. There is a need for more law regulation in the two countries. Also, in our country, it is necessary to open a larger number of special classes in regular schools for those children who cannot attend classes in regular classes. As part of the urgent needs for children with special educational needs in Republic Macedonia, the need for Autism Centers is included. The system of education in Republic Macedonia needs more freedom for students through more elective subjects and list of organized free activities. As for the education of personnel in Republic Macedonia, although there is a professional staff, organized control for the same employment is more than necessary.

Keywords: Special primary education, pupils with special educational needs, the Republic of Macedonia, Republic of Turkey.

СОДРЖИНА

Вовед	11
I. ТЕОРЕТСКИ ПРИСТАП КОН ПРОБЕМОТ НА ИСТРАЖУВАЊЕ	13
Дефинирање на основните поими	13
1. ПОСЕБНО ОСНОВНО ОБРАЗОВАНИЕ	13
2. ЛИЦА СО ИНТЕЛЕКТУАЛНА ПОПРЕЧЕНОСТ	18
2.1 Дефинирање на интелектуална попреченост	18
2.2 Етиологија на интелектуална попреченост	21
2.3 Класификација на интелектуална попреченост	25
2.4 Распространетост на интелектуална попреченост	27
2.5 Карактеристики на децата со интелектуална попреченост	29
2.6 Едукативните можности на учениците со интелектуална попреченост	39
3. ЛИЦА СО ОШТЕТЕН ВИД	44
3.1 Дефинирање на оштетен вид	44
3.2 Етиологија на оштетен вид	46
3.3 Класификација на оштетен вид	48
3.4 Распространетост на оштетен вид	50
3.5 Карактеристики на децата со оштетен вид	51
3.6 Едукативните можности на учениците со оштетен вид	56
4. ЛИЦА СО ОШТЕТЕН СЛУХ	60
4.1 Дефинирање на оштетен слух	60
4.2 Етиологија на оштетен слух	61
4.3 Класификација на оштетен слух	64
4.4 Распространетост на оштетен слух	68
4.5 Карактеристики на децата со оштетен слух	70
4.6 Едукативните можности на учениците со оштетен слух	74
5. ЛИЦА СО ТЕЛЕСНА ИНВАЛИДНОСТ	79
5.1 Дефинирање на телесна инвалидност	79
5.2 Етиологија на телесна инвалидност	80
5.3 Класификација на телесна инвалидност	81
5.4 Распространетост на телесна инвалидност	83
5.5 Карактеристики на децата со телесна инвалидност	84
5.6 Едукативните можности на децата со телесна инвалидност	86
6. ЛИЦА СО АУТИЗАМ	90
6.1 Дефинирање на аутизам	90
6.2 Етиологија на аутизам	92
6.3 Класификација на аутизам	93
6.4 Распространетост на аутизам	96

6.5	Карактеристики на децата со аутизам	98
6.6	Едукативните можности на учениците со аутизам	105
7.	ЕДУКАЦИЈА НА ДЕФЕКТОЛОШКИОТ КАДАР	112
II.	МЕТОДОЛОГИЈА НА ИСТРАЖУВАЊЕТО	117
1.	Дефинирање на предмет на истражување	117
2.	Цел и карактер на истражувањето	117
3.	Задачи на истражувањето	118
4.	Истражувачки прашања	119
5.	Методи и техники на истражување	120
6.	Примерок на истражување	120
7.	Анализа на податоците	121
8.	Организација и тек на истражувањето	123
III.	РЕЗУЛТАТИ ОД ИСТРАЖУВАЊЕТО	124
1.	Анализа на податоците поделени според категорија на попреченост	124
1.1	Интелектуална попреченост	124
1.2	Лица со оштетен вид	181
1.3	Лица со оштетен слух	211
1.4	Лица со телесна инвалидност	243
1.5	Лица со аутизам	269
2.	Анализа на податоците поделена по истражувачки прашања	293
2.1	Историски осврт	293
2.2	Организациска поставеност	294
2.3	Модел на образование	295
2.4	Финансирање	297
2.5	Број на посебни училишта	298
2.6	Број на ученици	299
2.7	Број на наставници	300
2.8	Наставни планови и програми	303
2.9	Слободни активности	306
2.10	Стручен кадар	310
IV.	ДИСКУСИЈА	312
V.	ЗАКЛУЧОК	317
VI.	ПРЕДЛОГ-МЕРКИ	326
Користена литература		331
Прилози		344

Вовед

Основното образование претставува прва фаза на задолжителното образование. Негови главни цели се да се постигне основна писменост и математички познавања кај сите ученици. Наставата обично се изведува под водство на наставник кој е директно одговорен за образованието на учениците.

Едукацијата на децата со попреченост наметнува потреба од посебен систем на образование. Во Република Македонија постојат неколку посебни училишта и установи за основно образование на овие деца. Со имплементацијата на процесот на инклузија, сè повеќе ученици со посебни образовни потреби се вклучени во редовните училишта.

Во Република Турција, исто така, постои организиран систем на посебно образование. За секое посебно училиште има стручен кадар, посебни планови и програми и посебна организациска поставеност. Во оваа земја, сè поголем е бројот на приватни посебни училишта и установи кои независно од финансиите на државата функционираат со планови и програми кои претставуваат приоритет за нив, или пак за родителите на децата со попреченост. Со имплементацијата на процесот на инклузија, се организирани посебни Центри за специјална едукација и рехабилитација во кои се изведува индивидуална настава, како поддршка при усвојувањето на знаењата од наставните предмети во редовното образование.

Во оваа докторска дисертација сакавме да направиме детална анализа на посебниот образовен систем во Република Македонија и Република Турција, земајќи предвид неколку информации: историски осврт, организациска поставеност, модели на образование, финансирање, број на посебни училишта и установи, број на ученици со посебни образовни потреби, нивните наставни планови и програми, изборни предмети, слободни активности, кадарот кој работи во училиштата итн. Со добиените податоци сметаме дека можеме да направиме соодветна компарација на посебниот образовен систем во двете земји, но и да добиеме информации за нивните предности и недостатоци. Со добиените податоци, пак, добивме можност да го согледаме процесот на основното образование на децата со интелектуална попреченост, аутизам, оштетен вид, оштетен слух и телесна инвалидност, во двете земји. Понатаму, направивме подетална споредба на вработениот кадар и профилот на дефектолозите, преку анализа на додипломските, последипломските и докторските студии по дефектологија во Република Македонија во споредба со студиите на специјалните едукатори (Özel Eğitim) од Република Турција.

Нашиот мотив за ова истражување произлегуваше од потребата за компарација на посебните воспитно-образовни системи за децата со посебни образовни потреби во Република Македонија и Република Турција.

Резултатите од согледувањето ни овозможуваат процена на двата система, како и согледување на мерките кои би требало да се преземат во иднина, со цел обезбедување на поквалитетно образование за децата со попреченост.

I. ТЕОРЕТСКИ ПРИСТАП КОН ПРОБЛЕМОТ НА ИСТРАЖУВАЊЕ

Дефинирање на основните поими

1. ПОСЕБНО ОСНОВНО ОБРАЗОВАНИЕ

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

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

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

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

Третиот член од истиот закон ги определува целите на основното образование:

- стекнување општи и применливи знаења потребни во секојдневниот живот или за натамошно образование,

- хармоничен, интелектуален, емоционален и социјален развој на учениците соодветно со нивните способности,
- развивање на писменоста и способностите на учениците за разбирање,
- информирање и изразување на македонски јазик и неговото кирилско писмо,
- развивање на писменоста и способностите на учениците за разбирање,
- информирање и изразување, покрај на македонски јазик и неговото кирилско писмо, и на јазик и писмо на припадниците на заедниците кои зборуваат јазик различен од македонскиот јазик,
- развивање самодоверба и свест кај ученикот за сопствената индивидуалност и одговорност за своите постапки,
- воспитување за меѓусебна толеранција, соработка, почитување на различноста, основните човекови слободи и права,
- развивање свест кај учениците за припадност на Република Македонија и негување на сопствениот национален и културен идентитет,
- воспитување за општи културни и цивилизациски вредности кои произлегуваат од светските традиции,
- усвојување општи и применливи знаења кои овозможуваат самостојно креативно дејствување во општествената и природната околина и развивање способности за расудување и за изразување во уметноста и културните традиции,
- развивање на способности за истражување, експериментирање и решавање на проблеми,
- вклучување и водење грижа за развојот на учениците со посебни образовни потреби,
- развивање на надареноста на учениците во различни области и
- унапредување на здравиот начин на живеење и воспитување, за преземање одговорност за сопственото здравје и за заштита на животната средина.

Според Законот за основно образование на *Република Турција* донесен уште на 5.1.1961 година, без измени, е одредено:

- Член 1 - Основното образование и обука е во служба на сите жени и мажи, турски државјани, со цел унапредување и овозможување соодветен физички, интелектуален и морален развој.

- Член 2 - Основното образование се изведува во институции; задолжително е за момчиња и девојчиња на училишна возраст; државните училишта се бесплатни.
- Член 3 - (изменет 30.3.2012 - 6287/1 MD) Задолжителната возраст за основно образование е покриено со возрастна група од 6 до 13 години. Оваа возраст започнува со навршени 5 години до крајот на септември и завршува со наполнети 13 години или неполни 14 год. на крајот на учебната година.
- Член 4 - За сите момчиња и девојчиња, турски државјани, задолжително е основното образование во државните или приватните училишта во Турција.
- Член 5 - Ако во времето на достигнување возраст за задолжително образование поради престој во странство, неможност за наоѓање училиште во близина на домот или нарушена здравствена состојба, детето не е во можност да го продолжи образованието, тогаш постои можност за полагање испити во согласност со нивната возраст и одделението кое сакаат да го поминат¹.

Посебното образование е форма на образование наменето за ученици со посебни образовни потреби, како што се учениците со интелектуална попреченост или тешкотии во учењето.

„Во светот сè посилни се движењата кои бараат поцелосно остварување на човечките и граѓанските права на децата со пречки во развојот, со цел остварување на правото на интеграција и барањето на нови патишта за нивно воспитување, образование и рехабилитација, каде што се укажува на три значајни карактеристики (Ајдински Љ, Ајдински Г, Михаилов З., 1999, стр. 83):

1. Барање децата со пречки во развојот да се вклучуваат, кога ќе биде тоа можно, во редовните училишта – барање за воспитно-образовна интеграција;
2. Барање децата со пречки во развојот, колку што е можно повеќе, да се вклучуваат во нормалните текови на општествениот живот - барање за широка професионална и социјална интеграција;
3. Барање на инвалидските организации, во далеку поголема мера отколку досега и самите да влијаат врз стручните размислувања и акции на експерти кои се занимаваат професионално со оваа проблематика“.

¹ Закон за основно образование на Р.Турција бр.222 донесен 01.5.1961 - Службен весник стр. 1460

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

За основното воспитание и образование на децата со посебни образовни потреби, во рамките на посебните основни училишта и посебните паралелки при редовните училишта, постојат одделенија за деца со:

- оштетен вид;
- оштетен слух;
- пречки во психичкиот (интелектуалниот) развој;
- телесен инвалидитет;
- аутизам.

Според шестиот член од Законот за основно образование на Република Турција, за „децата кои имаат потреба од посебно образование мора да се обезбедат училишта и паралелки“ (*Ersoy N., 2011*).

„Требаше да помине период од повеќе десетина векови од фазата на интолеранција, преку фазата на толеранција, спорадично, па преку организираната општествена заштита, индивидуалното и несистематизираното воспитание, како и преку непрограмираното образование, па преку организираното, но недиференцирано образование, да дојде до фазата на организирано, систематизирано, програмирано и со закон обезбедено воспитание и образование на лицата со пречки во развојот“ (*Ајдински Г., Киткањ З., Ајдински Љ., 2007 стр. 97 и 101*). Современиот систем на едукација на овие лица го сочинуваат следните компоненти:

- предучилишно воспитание;
- основно образование;
- средно образование;
- више и високо образование;
- обука и оспособување на лица со потешки пречки во развојот;
- андрагошка практика со лицата со пречки во развојот.

Во последно време дојде до израз меѓународното движење за отстранување на воочените слабости и недостатоци и до негово посовремено поставување. Основни недостатоци во воспитанието и образованието на децата со пречки во развојот беа:

1. Изолираноста, автономизираноста во однос на општиот систем на воспитание и образование.
2. Непотребното издвојување на оваа популација од редовната и засиленото стигматизирање на „специјалните“ установи, со организацијата, сместувањето и сл.

3. Системот на школството не беше комплетен и заокружен. Предучилишното воспитание не беше задолжителен и организиран облик на работа, а професионалното квалификување и работното оспособување не влегуваа во единствена програма на школувањето и оспособувањето на лицата со пречки во развојот.
4. Недоволното и неадекватно вклучување на родителите, на семејството и на училиштето во процесот на воспитанието, образованието и оспособувањето на овие деца.
5. Недоволното и неадекватното едуцирање на кадрите за работа со децата со пречки во развојот во основните и во специјалните училишта.

Посебното образование е регулирано со федерален закон во повеќето образовни јурисдикции. Според Просветниот акт за индивидуи со попреченост (*Individuals with Disabilities Education Act – IDEA, 2004*) во САД, специјалната едукација се дефинира како: „Специјално дизајнирана настава, без трошоци за родителите, со цел да се задоволат уникатните потреби на децата со попреченост“.

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

2. ЛИЦА СО ИНТЕЛЕКТУАЛНА ПОПРЕЧЕНОСТ

2.1. Дефинирање на интелектуална попреченост

Следејќи го историскиот развој на дефинициите за интелектуална попреченост, со цел таа да се идентификува кај определени лица, *Јакулик С. (1993)* ги издвоил и навел петте основни критериуми кои се наоѓаат во разни дефиниции, од кои првите три се опфатени речиси во секоја дефиниција, додека последните два се присутни во повеќето дефиниции, но не во сите.

- Првиот критериум, кој е присутен во сите дефиниции, е оној што покажува дека менталната ретардација² води потекло од развојниот период.
- Вториот критериум е интелектуалниот дефицит, односно потпросечно интелектуално функционирање (IQ под 70).
- Третиот критериум, задолжително присутен во сите дефиниции, е социјалната неадекватност. Според овој критериум, личноста која не ги исполнува барањата на средината е ментално ретардирана.
- Четвртиот критериум е органска основа на состојбата и
- Петтиот критериум е неизлечливост на состојбата.

Според содржината, *Николик С. (1990, стр. 122)* ја заснова дефиницијата за ментална ретардација врз група критериуми и тоа: клинички, биометриски и социјални.

Американската асоцијација за интелектуална попреченост (AAMD, 1992 стр.15), ја дава следната дефиниција: „Менталната ретардација се однесува на трајно ограничување на функциите. Таа се карактеризира со значително пониско ниво на интелектуалните функции...“. Оваа асоцијација, во контекст на оваа дефиниција, препорачува да се имаат предвид три основни предуслови со цел што поцелосно да се осмислат социјалните параметри на менталната ретардација:

- Кај лицата со ментална ретардација често пати се забележуваат специфични особености во процесот на адаптација заедно со позитивните особености во другите адаптивни умеења или можности на личноста.
- Оштетувањата на адаптивните способности се јавуваат под влијание на социјалната средина, тие се типични за лицата со ментална ретардација и така се индексираат личните потреби за помош.
- Со давањето на соодветна помош и поддршка во текот на определен период од животот на лицата со ментална ретардација, може да се подобри нивната социјална адаптација.

² Стариот термин **ментална ретардација** нема да го менуваме во **интелектуална попреченост** при цитирањето, со цел да го задржиме точниот назив на авторот што го цитираме.

Американската асоцијација за интелектуална попреченост (AAMD) ја ажурирала дефиницијата за интелектуална попреченост 10 пати од 1908 година. Во 2002 година ја објави десеттата ревизија и таа го претставува класификацискиот систем 2002, според кој менталната ретардација се дефинира како „попреченост карактеризирана со значителни ограничувања во интелектуалното функционирање и адаптивното однесување кои се одразуваат во концептуалните, социјалните и практичните адаптивни вештини и појавување на попреченоста пред 18-годишна возраст“.

Менталната ретардација е карактеризирана со значителни ограничувања во секојдневното функционирање, кои се први присутни за време на развојниот период (*Андреев Ј. 1994*):

- Попреченоста е замислена како значаен проблем во функционирањето и е окарактеризирана со забележливи и тешки проблеми во капацитетот или можностите за добро функционирање;
- Процената на адаптивното однесување треба да се поврзе со типичните перформанси на индивидуата за време на дневните рутини и променливи околности, а не со максималните перформанси;
- Интелектуалното функционирање сè уште е најдобро претставено со IQ бодовите кога се добиени со соодветни дијагностички инструменти;
- Класификациските системи можат да бидат користени за различни цели за подобро спроведување на потребите на индивидуата и нејзиното семејство, истражувачите, клиничарите и практичарите;
- Причините за применување на дефиницијата за лицето со попреченост, се повеќекратни и можат да вклучуваат дијагноза, класификација и планирање на поддршката;
- Клиничката процена игра важна улога во дијагнозата, класификацијата и планирањето на поддршката.

Бугарскиот автор и дефектолог *Добрев З. (1995, стр.12)* ја истакнува дефиницијата што ја предлагаат англиските психијатари *Goldberg D., Bendjamine C. и Kreed F. (1992, стр.231)*: „Менталната ретардација е оштетување на интелектот, се засновува врз дезорганизација на мозочните функции настанати во најраното детство. Очевидно, малку е веројатно дека се зафатени само интелектуалните функции. Утврдени се и други пројави на мозочно растројство...“.

Во понатамошното дефинирање се истакнуваат социјалната неприспособливост, проблематичното однесување, како и придружните психички заболувања.

Разгледувајќи го проблемот на менталната ретардација, *Забрамна С.Д. (1988, стр.2)* истакнува дека: „Менталната ретардација не е едноставно „помало количество памет“. Тоа се квалитативни промени во целокупната психичка структура на личноста

кои настанале како резултат на поголеми органски оштетувања на централниот нервен систем. Тоа е атипичен развој, каде што има отстапувања не само во интелектот, туку и во емоциите, волјата, однесувањето и физичкиот развој“.

Досегашното определување на поимот и на природата на менталната ретардација, според мислењето на *Левандовска Д. и Тодоровиќ Б. (1991, стр.4)* „може поедноставно да се сведе на намалена способност за учење како последица на несоодветни биолошки услови на развојот на тие неповолни педагошко-социјални влијанија“.

Значаен придонес во дефинирањето на менталната ретардација има и *Пијаже Ж. (1988)*. Според него, „интелигенцијата, како и мислењето, претставува динамичен систем кој со матурацијата поминува низ квалитативно различни нивоа на интеграција. Интелектуалниот развој е обележан со прогресивни изоставувања на раните облици и системи на мислење, кои се заменуваат со нови системи на повисоко ниво. Затоа, на менталната ретардација се гледа како на неможност за напредување и премостување на инфантилните нивоа и стадиуми на интеграција“.

Светската здравствена организација (*ICD - 10, 1992 стр.203*), дава дефиниција која е една од најсеопфатните и најцелосните во последно време: „Менталната ретардација е состојба на сопрен и непотполн психички развој, кој особено се карактеризира со нарушување на оние способности кои се јавуваат во текот на развојниот период и кои влијаат на општото ниво на интелигенцијата, како што се: когнитивните, говорните, моторните и социјалните способности“.

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

Во турската литература почесто е во употреба дефиницијата на Американската психијатриска асоцијација, но голем дел од турските експерти сметаат дека во секоја дефиниција се пренагласува интелектуалната попреченост:

„Во денешно време, за децата кои имаат потреба од специјално образование, станува популарно да се постави широк спектар на дефиниции за интелектуална попреченост. Во направените дефиниции се зема предвид само интелектуалниот капацитет на овие деца, но истовремено, социјалното однесување, развојот на говорот, здравствената состојба итн. се насоки кои треба да се земат предвид. Децата со интелектуална попреченост, исто како и другите деца, имаат свои барања кои не треба да се забораваат - потреба од љубов, нежност, јадење, пиење... Овие деца одделени од

своите нормални врсници во сите аспекти на физички, ментален и социјален развој, живеат надвор од своите желби.“ (*Çağlar, 1979 стр.10*).

2.2. Етиологија на интелектуална попреченост

Етиологијата и причините за интелектуалната попреченост се исклучително сложени. Според Светската здравствена организација, до денес етиологијата на интелектуалната попреченост во просек 50-90% практично е недокажана. Се смета дека сè уште не се откриени сите причинители за појава на интелектуалната попреченост, така што често се утврдува постојната состојба, а во целост не можат да се објаснат факторите кои довеле до таквата состојба.

Левандовска Д. и Теодоровиќ Б. (1991 стр.7 и 8) наведуваат дека „постојат повеќе од 250 причинители на интелектуална попреченост. Од нив само кај 10 до 20% можат да се утврдат причинителите“.

Според Американската асоцијација за интелектуална попреченост (AAMD), постојат девет категории причинители на менталната ретардација:

- инфекции и интоксикации;
- трауми и физички агенци;
- метаболизмот и исхраната;
- тешки мозочни заболувања;
- непознати пренатални причинители;
- хромозомски абнормалности;
- нарушувања при породувањето;
- ретардација која ги следи психичките растројства и
- ретардација предизвикана од социјалниот фактор.

Хеберовиот систем на класификација на причинителите на ментална ретардација е значително поопширен и сите причинители ги дели на осум категории и 36 или 38 супкатегории. Осумте најважни причинители според Хебер се: „инфекција, интоксикација, трауми и физички агенци, растројство на метаболизмот, растот и нутрицијата, неоплазми, непознати пренатални фактори кои доведуваат до структурални растројства, како и претпоставени патолошки причинители“.

Добрев З. (1988), цитирајќи го *G. Jun (1981)*, ги анализира причинските фактори според два основни показатели:

- Класификација според времето на јавувањето,
- Класификација според видот на причината.

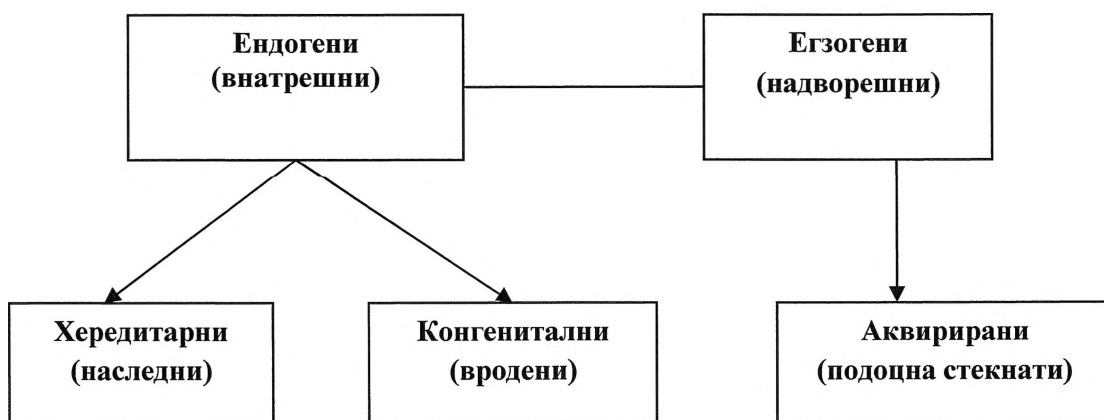
Имајќи ја предвид Меѓународната класификација на болести, некои специјалисти, како што подвлекува *Добрев З. (1995 стр.22)*, препорачуваат да се следат следните групи причинители на менталната ретардација:

- Инфекции и паразитски заболувања,
- Неоплазми (тумори и слично),
- Ендокрини растројства, заболувања на имунитетот и растројства во исхраната,
- Болести на нервниот систем и рецепторните органи,
- Растројства за време на гравидитетот и породувањето,
- Наследни заболувања,
- Повреди, трауми и труења.

Тадик Н. (2006, стр. 135) смета дека врз основа на причинителите, „менталната ретардација може да се подели на примарна и патолошка“.

Можеме да истакнеме, според зборовите на *Бојанин С. (1985)*, дека нашето познавање на можните причинители на олигофрениите е ограничено. Ние досега со голема сигурност знаеме дека наследно се пренесуваат определени синдроми чија слика ја сочинува, покрај другото, и недоградената способност за интелигенција. Предизвикот на иднината е што порано да се утврдат причинителите на инвалидноста и да се преземаат неопходни интервенции, сè со цел да се спречат или намалат консеквенциите настанати од самата инвалидност.

Ако се гледа од генерален аспект, причините кај сите видови инвалидност можат да се поделат во неколку категории (слика 1):



Слика 1. Причини кои доведуваат до појава на инвалидност

Интелектуалната попреченост може да се јави како последица на влијание на генетски фактори, влијание на надворешни фактори, одговорни за создавање на

ембрио-фетопатии и комбинирано дејство на генетските и срединските фактори (слика 2).

Пренатални	Перинатални	Постнатални
1. Генетски фактори: - мултифакториелна - генопатии - хромозомски аберации	1. Аноксија	1. Инфекции: - енцефалитис - полиомиелитис - менингити итн.
2. Инфекции - вирусни - бактериски - паразитарни	2. Исхемички повреди	2. Отрови: - олово - жива - етил и метил-алкохол
3. Тружење: - отрови (олово, жива, манган, бакар, алкохол итн.) - лекови (талидомид, стрептомицин, тетрациклин, кинин, антиепилептици и сл.)	3. Породилни трауми	3. Ендокрини нарушувања: - конгенитален хиперпаратиреоидизам, - хипопаратиреоидизам - хипогликемија - јувенилен diabetes mellitu
4. Јонизирачко зрачење	4. Инфекции	4. Малнутриција
5. Малнутриција на мајката	5. Прематуритет	5. Васкуларни нарушувања
6. Ендокрини фактори - diabetes mellitus - hypotireosis	6. Хипогликемија	6. Постимунизациона енцефалопатија
7. Болести на мајката	7. Хипербилирубинемија	

Слика 2. Причинители за појава на интелектуална попреченост

Според податоците од Министерството за труд и социјална политика на Република Турција, постојат голем број причинители за интелектуална попреченост. За голем број фактори до 35% не е познато како предизвикуваат интелектуална попреченост.

А. Наследни фактори (генетски)

Околу 5% од причинителите за интелектуална попреченост можат да бидат поврзани со генетски фактор:

- Вродени метаболни нарушувања. На пример: фенилкетонурија, Тау-Sachs-ова болест;
- Хромозомски промени. На пример: Даунов синдром;
- Други генетски нарушувања. На пример: неврофиброматоза, мускулна дистрофија, туберозна склероза;
- Полигенетска интелектуална попреченост.

Б. Причини кои се јавуваат за време на бременост и породување:

Како резултат на тешко породување, повредите на мозокот можат да бидат причина за интелектуална попреченост. Ние не знаеме што точно се случува во текот на бременоста, а претставува причина за хидроцефалус, микроцефалија... кои се проследени со интелектуална попреченост.

- Инфективни заболувања кај мајката. На пример: токсоплазмоза;
- Употреба на непознати и непотребни лекаства за време на бременоста;
- Труење за време на бременоста;
- Неисхранетост кај мајката;
- Употреба на алкохол кај мајката;
- Задушвање за време на бременоста;
- Предвремено породување;
- Задушвање на бебето при минување низ породилниот канал или претрпена траума за време на породување.

В. Постпородилни причинители

Несоодветното лекување на одредени заразни болести (голема кашлица, мали сипаници, хемофилиус инфекција итн.) може да биде причина за интелектуална попреченост. Оштетувањето на мозокот е една од главните причини како резултат на инфекција на мембраните кои го покриваат мозокот или инфекција на самиот мозок. Церебралните трауми се причина за оштетување на мозокот и интелектуална попреченост.

- Инфекции на централниот нервен систем. На пример: менингитис;
- Трауми на главата. На пример: пад од висина;
- Напади;
- Тешка жолтица кај новороденче;
- Недостаток на хормони на штитната жлезда.

Г. Средински фактори

Ако се запоставени физичките и духовните потреби на доенчињата и децата за нормален раст и развој и ако потребите за учење не можат да бидат исполнети, тогаш не постои можност за рециклирање. Голем дел од штетните средински фактори можат да се сретнат во животната средина (сидни бои, играчки, различна конзервирана храна, области со загаден воздух од густ сообраќај). И труењето со олово може да биде причина за интелектуална попреченост. Ако во интеракција со околината не се обезбедат доволно стимули за детето, може да се јави т.н. псевдоретардација.

Özdemir E. смета дека причинителите за интелектуална попреченост можат да се поделат во четири групи:

1. Пренатални причинители:

- Продолжена висока температура, особено во текот на првите три месеци од бременоста,
- Разни болести за време на бременост,
- Употреба на лекаства без консултација со лекар,
- Употреба на алкохол, цигари и наркотични средства,
- Анемија кај мајката,
- Прележани хронични болести кај мајката (пр. хипотироидизам),
- Несоодветна и недоволна исхрана,
- Претрпени трауми или несреќи за време на бременост.

2. Перинатални причинители:

- Аноксија кај бебето,
- Тешко и долготрајно породување,
- Повреди на мозокот за време на породување,
- Предвремено породување,
- Ниска родилна тежина кај бебето.

3. Постнатални причинители:

- Недоволни количини мајчино млеко,
- Изложеност на загадувања од животната средина,
- Недоволно стимулирање од околината,
- Недостаток на железо,
- Инфективни заболувања на ЦНС (менингитис),
- Метаболни заболувања (фенилкетонурија, хипотироидизам итн.),
- Повреди на мозокот како резултат на несреќи.

4. Генетски причинители:

- Консангвини бракови,
- Хромозомопатии.

2.3. Класификација на интелектуална попреченост

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

Класификациите, како што истакнува *Ајдински Г. (2000 стр. 37)*, „ни даваат можност да се изврши правилно насочување на лицата со ментална ретардација на рехабилитација во соодветните установи или да се интегрираат со децата од редовните училишта. Во самата установа стручниот кадар може да користи објаснувања понудени во образложенијата кои ги нудат одделните класификации. На тој начин се овозможува

лицата со ментална ретардација да се распоредат во соодветни групи, да се одреди програмата и нивото на рехабилитација, како и да се одредат и средствата и методите за работа“.

Сè до 1954 година, Светската здравствена организација сметала дека лицата со коефициент на интелигенција (IQ) 80-85, или помалку, се субнормални, што значеше дека 16% од популацијата припаѓа на категоријата лица со ментална ретардација. Денес, според Светската здравствена организација, и мислењето на повеќето автори, се смета дека лица со ментална ретардација се оние лица чиј IQ е под 70, односно оваа популација ја сочинуваат оние лица чија интелигенција е под две стандардни девијации во однос на аритметичката средина од вкупната популација.

Polloway, Payne, Patron и Payne (1985) ја даваат следната педагошка класификација за „ментална ретардација“:

- ментално ретардирани кои можат да се едуцираат (educable);
- ментално ретардирани кои можат да се тренираат (trainable);
- ментално ретардирани кои не се способни за едукација и тренинг и на кои им е потребна постојана грижа и нега (severe/profound).

Според Руската дефектолошка школа што ја зема предвид етиопатогенезата, „децата со ментална ретардација се делат на четири групи:

- Деца со периферни оштетувања на кората на големиот мозок, со зачуваност на супкортикалните центри и без промени во ликворот.
- Деца со изразени невродинамични својства.
- Деца со локални растројства во темено-тилното подрачје на левата хемисфера.
- Деца со неразвиеност на доминантните фронтални предели од кората на големиот мозок“.

Според класификацијата која ја предлага Светската здравствена организација (ICD-10, 1992), прифатена и во Република Македонија, менталната ретардација се дели на следните поткатегории:

- лесна ментална ретардација 50-69 IQ
- умерена ментална ретардација 35-49 IQ
- тешка ментална ретардација 21-34 IQ
- длабока ментална ретардација под 20 IQ

Во оваа класификација, Светската здравствена организација ги вбројува и:

- друга ментална ретардација.
- неспецифична ментална ретардација.

Во турската литература почесто се сретнува класификацијата според коефициентот на интелигенција. Така, лицата со интелектуална попреченост се најчесто поделени во четири групи:

- Лесна интелектуална попреченост - IQ од 50-55 до приближно 70;
- Умерена интелектуална попреченост - IQ помеѓу 35-40 и 50-55;
- Тешка интелектуална попреченост - IQ помеѓу 35-40 и 20-25;
- Длабока интелектуална попреченост - IQ под 20-25.

2.4. Распространетост (преваленција) на интелектуална попреченост

Со воведувањето на основното образование се јавила потреба за распоредување на лицата кои не можат да се хомогенизираат во тој процес со децата од масовната популација. Собирањето податоци за вкупниот број на лица со интелектуална попреченост, како што истакнува *Јакулик С. (1993 стр. 31 и 32)*, „во одредена популација не е лесна работа, затоа што човековата интелигенција не е во целост дистрибуирана според законите на Гаусовата крива, така што единствен начин за добивање на нумерички податоци за бројот на лицата со ментална ретардација е организирање на епидемиолошко истражување“.

Преваленцијата на лицата со интелектуална попреченост зависи и од дефинициите кои се користат воопшто.

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

Податоците кои ги изнесуваат *Geaheart B, Weishahn M, Geaheart C. (1988 стр.55)* зборуваат дека во истражувањето што е спроведено од страна на владината агенција на САД во 1985 година, „пронајдени се 2–3% лица со ментална ретардација во вкупната популација, додека во рамките на училишната популација тој процент изнесува 1,5%“.

Врз основа на статистиката и постојните дефиниции, според мислењето на *Batshaw M. и Shapiro B. (1997)*, 2,5% од популацијата би требало да имаат интелектуална попреченост.

Како што наведуваат *Ајдински Љ. Ајдински Г. и Михаилов З. (1999 стр. 196)*, во поранешните југословенски републики, распространетоста на менталната ретардација е различна. Така на пример, *Beck-Dvorzak M. и Poljak B. (1959)* наведуваат дека 2,88% од целата популација во Хрватска се лица со ментална ретардација. Во Србија, *Радојчиќ*

Б. (1973) зема 1,0% како најреална инциденција на менталната ретардација. Во Република Македонија не се вршени поконкретни истражувања на тој план, па така **Ајдински Љ. (1982)**, прифаќајќи ги сите критериуми, истакнува дека „0,8% од општата популација и 2-3% од популацијата на училишни деца се со ментална ретардација“. За застапеноста на интелектуалната попреченост според полот, врз основа на резултатите на различни студии, се смета дека интелектуалната попреченост е почеста кај машкиот пол и тоа во сразмерност 2:1, во однос на лицата од женски пол.

Земајќи го предвид етиопатогенетскиот развој, интелектуалната попреченост може да биде ендегена и егзогена. Според **Бломина М. (1984)**, цитирано од **Ајдински Љ. Ајдински Г. и Михаилов З. (1999 стр.197)**, „ендогената ментална ретардација учествува со 75% во вкупниот број лица со ментална ретардација, додека на егзогената припаѓаат 25%“. Истиот автор ја дава процентуалната застапеност на интелектуалната попреченост за пренаталниот, перинаталниот и постнаталниот период од животот на детето (табела 1).

Табела 1. Интелектуалната попреченост според времето на појавување

Онтогенетски стадиуми	Број на испитувани	%
Пренатален стадиум	405	74,5
Перинатален стадиум	93	17,1
Ран постнатален стадиум	45	8,4
Вкупно	543	100

Голем процент на интелектуалната попреченост отпаѓа на хромозомските аномалии. Од нив, значајно место зазема Дауновиот синдром. Според последните испитувања извршени во повеќе земји, **Добрев З. (1995)** наведува дека „на секои 600 новородени деца се раѓа едно дете со Даунов синдром или 1 : 600“.

Според податоците од **проф. д-р Музафер Метинташ (Muzaffer Metintas)**, „во Република Турција има 331.243 лица со интелектуална попреченост, од кои 214.205 (или 65%) се постари од 29 години, а 59.679 се под 9-годишна возраст“.

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

За жал, во Република Македонија не постојат точни податоци за преваленцијата на интелектуалната попреченост, што укажува на итноста од потребата за спроведување на регистер за интелектуална попреченост, или евентуално внесување на оваа категорија лица во наредниот попис на населението на Република Македонија.

2.5. Карактеристики на децата со интелектуална попреченост

„Децата со интелектуална попреченост имаат исти основни физиолошки, социјални и емоционални потреби како и другите деца. Нивниот развој ги следи истите законитости на развојот кои важат за децата од општата популација, но темпото му е изразено забавено, а според степенот на ретардација ограничено, т.е. лимитирано“ (Знаор М., 1995 стр.11).

Кога *Сеген* зборува за нарушувањето на волјата како главен недостаток кај овие деца, го нема предвид само тој поголем степен во развојот на волјата кој тој го нарекува „завршен камен на куполата на зградата“. Тој смета дека и најосновните примарни, елементарни волеви побуди на најдлабок начин се нарушени кај тие деца, така што таа способност мора да им недостасува и таа навистина недостасува. Ним им недостасува и слобода од која се раѓа и моралната волја (*Виготски Л., 1987 стр.187*). Истиот автор понатаму го цитира *Сеген*: „Физички – тој не може, со разумот – тој не знае, психички – тој не сака. Тој и би можел, и би знаел, само кога би сакал; но сета неволја се состои во тоа што тој, пред сè, не сака...“.

Психологот *Gülden Umurtak* ги поделила карактеристиките на децата со интелектуална попреченост во пет категории:

1. Физички и моторни карактеристики

- Развојот на моторните способности е забавен или целосно запрен,
- Интелектуалната попреченост води до намалување на способноста за извршување голем број моторни движења,
- Структурите на главата може да се разликуваат,
- Честа појава се деформации на забите, вродени аномалии на забите и забен кариес,
- Телото се развива потешко за разлика од врсниците,
- Мускулите кај децата со интелектуална попреченост се полабави и има забележителен недостиг на енергија за разлика од врсниците,
- Почесто се разболуваат за разлика од своите врсници,
- Имаат почести и постојани здравствени проблеми,
- Дополнително можно е да имаат визуелни, слушни и ортопедски оштетувања,
- Потребен е дополнителен напор при изведување едноставни или комбинирани движења.

2. Карактеристики на интелектуалниот развој

- Задоцнето стекнување нови знаења на училиште. Најпроблематична е оваа област, при стекнување наједноставни знаења по некои предмети, потребно е многу повторување и многу време,

- Краткотрајно и несредено внимание,
- Колку и да е забавна темата, интересот трае кратко,
- Апстрактните концепти ги разбираат многу потешко и подоцна, додека концептот за конкретност до некој степен полесно го усвојуваат. Затоа апстрактните концепти полесно ги усвојуваат само преку конкретни примери,
- Покажуваат тешкотии и доцнење при усвојување на концептот за време,
- Проблеми во комуникација. Покажуваат тешкотии при правилна употреба на зборови, правилен изговор и составување на реченици,
- Употреба на едноставни реченици, составени од два или најмногу три зборови,
- Тешкотии при разбирање на говорот. Потребна е употреба на куси, едноставни реченици, со јасен изговор на зборовите, за да се олесни разбирањето на говорот за детето,
- Најчесто ги генерализираат стекнатите знаења, класификација не можат да направат,
- Со голема тешкотија успеваат да направат трансфер на стекнатите знаења од една во друга област или воопшто не успеваат,
- Покажуваат тешкотии при приспособување на нови ситуации. Чувствуваат напнатост при влегување во нова средина, со тенденција да се спротивстават на новата ситуација и потреба да избегаат од неа. Затоа, потребна им е голема поддршка за адаптација во нови средини,
- При соочување со најмали тешкотии веднаш се откажуваат, бргу се заморуваат и се предаваат без да покажат отпор,
- Извршувајќи некоја задача, доколку направат грешка на почетокот, тогаш разочарани се откажуваат веднаш, без да покажат желба за продолжување до крајот на задачата,
- Набрзо ги забораваат стекнатите знаења,
- Немаат интерес за далечна иднина,
- Емоциите и реакциите се едноставни,
- Не се способни да ги искажат своите мисли и чувства самостојно, потребна им е поддршка.

3. *Карактеристики на социјалниот развој*

- Сакаат да се дружат со деца кои се на помала возраст од нивната,
- Покажуваат тешкотии при создавање и одржување пријателства во својата блиска околина,
- Кога се дел од група, дозволуваат да бидат водени од страна на другите членови,
- Тешкотии при усвојување правила на игра или правила на група,
- Тешко ги учат социјалните правила и покажуваат тешкотии при нивно исполнување,
- Покажуваат себичност во социјалните односи,

- Немаат интерес за социјални активности,
- Усвојуваат многу малку или пак воопшто не усвојуваат вештини кои се социјално прифатливи.

4. *Лични карактеристики*

- Ниска самодоверба, се плашат да дејствуваат независно,
- Лесно ја губат храброста,
- Не вложуваат многу напор за постигнување на некоја цел,
- Подоцна и потешко го разбираат концептот за пријателство и кус временски период ги одржуваат пријателствата,
- Не прифаќаат преземање одговорност,
- Немаат желба за самостојна иницијатива,
- Имаат тешкотии при разбирањето на емоциите и размислувањата на другите,
- Имаат тешкотии при изразувањето на своите чувства.

5. *Работни карактеристики*

- Исто како и нивните врсници, децата со интелектуална попреченост чувствуваат големо задоволство при извршување на некоја продуктивна работа,
- Под контрола можат да извршат голем број едноставни работи, па дури и да се обучат за некоја професија,
- Составувањето на делови во целина, при извршување работни задачи, им овозможува поголема успешност,
- Успешни се во извршување на монотони работни задачи,
- Можат да се обучат за одредена група професии,
- Позадоволни се при извршување на физички работи,
- Приврзани се за работата,
- Бавно мислат, бавно разбираат и побавно ги извршуваат работните задачи,
- Кога ќе направат грешка во работата, лесно ја губат самодовербата и повторно враќање кон истата работа е отежнато.

Карактеристики на децата со лесна интелектуална попреченост

Кога зборуваме за карактеристиките на децата со лесна интелектуална попреченост ќе ги изложиме општите карактеристики кои ги дава Светската здравствена организација (ICD -10, 1992 стр.204):

„Лицата со лесна ментална ретардација го учат говорот со извесно задоцнување, но најголемиот број се оспособуваат да го користат говорот во секојдневниот живот за конверзација. Повеќето од нив успеваат во потполност да се грижат за себе (исхрана, перење, облекување и слично) и независни се во практичните и домашните работи,

дури и тогаш кога темпото на развојот е под нормалата. Главните тешкотии се пројавуваат во школувањето и многумина имаат посебни проблеми во читањето и пишувањето. Сепак, образованието кај лицата со лесна ментална ретардација е од голема помош, има за цел да ги развие нивните способности и да го компензира нивниот хендикеп. Повеќето од нив, оние кои припаѓаат на повисоките нивоа на лесната ментална ретардација, можат да се оспособат за работи во кои повеќе се бараат практични отколку академски способности, вклучувајќи ги неквалификуваните или полуквалификуваните мануелни работи.

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

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

Ќе ги изложиме мислењата на авторите *Ајдински Љ., Ајдински Г., Михаилов З, (1999, стр.198)*, што се однесуваат на психичките и физичките карактеристики на личноста на лицето со интелектуална попреченост во целина.

- **Сетилата** кај лицата со интелектуална попреченост имаат зголемен праг на осетливост, недостасува диференцираност и бавно се приспособуваат при промена на активноста.
- **Претставите** се оскудни и фрагментирани; постои отсуство на суштинските својства на перципираните предмети, поради што различните предмети ги гледаат и ги доживуваат како идентични; тешко ги формираат претставите врз основа на усно опишување на предметот.
- **Емоциите** се издиференцирани на значително пониско ниво од нивната возраст. Емоциите имаат зголемен праг на чувствителност и недоволна диференцираност спрема промените на дразбите.
- Посебна закономерност на емотивниот живот гледаме кога говориме за **мотивацијата**. Казните и другите облици на фрустрација не се јавуваат како

поттик на мотивацијата за учење, што зборува за сосем ниска толеранција на фрустрацијата кај овие деца.

- **Помнењето** е емотивно, селективно, што одговара на начинот на односот кон реалноста. Тоа секогаш е насочено само кон делови од реалноста. Детето запомнува мошне бавно, со повеќе повторувања, брзо се заборава усвоеното, а тоа што ќе се запомни се презентира тешко и неточно. Полесно се паметат силните емотивни доживувања и возбудувања што побудуваат непосреден интерес. Овие деца не се способни од конкретните искуства сами да донесат заклучок на ниво на сознание и со тоа сознание да се користат во определени слични ситуации.
- Присутна е и замореност на **вниманието**, така што детето не може долго да се сосредочи на вршењето на волевите насочени активности, особено во областа на ангажирањето на интелигенцијата и мислењето.
- **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.
- **Просторно-временските рамки** се разградени и доживеани само парцијално, па детето кон нив така и се однесува. Ориентацијата е отежната во времето и просторот, особено кога се работи за усвојување на знаења од определени училишни предмети (на пример: историја и географија).
- **Говорот** често е недоволно развиен. Со истражувањето на говорот кај децата со лесна ментална ретардација се заклучува дека најчесто основниот глас, модулацијата, ритамот и темпото на говорот се под очекуваното ниво, како во однос на календарската возраст, така и во однос на менталната возраст на децата од масовната популација. Говорот на децата е едноставен, одговара на нивото на конкретните операции, и тоа повеќето во рамките на првите стадиуми на организирањето на тие оперативни способности.

Самата **социјална адаптација** на децата со лесна ментална ретардација има свои специфичности и се разликува од адаптацијата на нивните врстници од масовната популација.

- **Играта** на овие деца е еднолична, лишена од креативноста на фантазијата. Колку што е поголема сложеноста на правилата на играта и бара поголеми интелектуални способности, толку повеќе ќе доаѓа до нејзино распаѓање.

Кога се во прашање **социјалните обележја**, лицата со ментална ретардација можат да бидат бавни во нивната интерпретација и можат да имаат тешкотии во остварувањето на рамноправноста, особено кога постои и некое недоразбирање или несогласување. Децата често реагираат остро, непристојно на забелешките 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 однесувањето на овие лица е и апатијата во која често запаѓаат.

- Во неможност секогаш да го реорганизираат **своето однесување** и ставот кон определена потреба за секоја ситуација, децата ја применуваат старата, поранешна шема на однесување, што ја усвоиле надвор од својот општ контекст. Истражувањата на повеќето автори укажуваат дека тешкотии во однесувањето покажуваат 30-50% од лицата со ментална ретардација. „Многу тешко, или речиси е невозможно да го совладаат или разбираат авторитетот на наставникот или другите лица спрема кои обично се однесуваат повлечено, срамежливо, резервирано и слично“ (*Ишпановиќ-Радојковиќ В., 1988 стр. 135*).
- „Детето со ментална ретардација 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 активност. Затоа, определени облици на однесување на децата со ментална ретардација мораат да бидат согледани во контекстот на семејно-социјалните околности во кои детето расте“ (*Јовев Ј., 1992*).
- Кога е во прашање **активноста на психомоториката**, може да се каже дека општото присуство на паратонија и мошне воочливото и недиференцирано моторно однесување, укажуваат на присуство на тесна поврзаност и недоволна издиференцираност на емотивниот живот од областа на мускулатурата и мускулните активности. Ниското ниво на организираност на психомоториката, во однос на интелигенцијата, кај лицата со лесна ментална ретардација значително ја загрозува нивната сознајна ефикасност и можноста за социјализација. Анализата на податоци, според *Радуловиќ К. (1991, стр.16)* за развојот на психомоториката за личноста, укажува дека „сензомоторната и психомоторната активност се последица на односот во интимниот свет на личноста и нејзината околина“.

Кога се работи за **карактерните црти** и за особините на децата со интелектуална попреченост, *Арнаудова В. (1999, стр.70)* смета дека се присутни интересни забележувања:

- Кога станува збор за **волјата**, некои од авторите сметаат дека таа е недоволно развиена и дека тоа е резултат на несозреана психичка структура на личноста – волјата слабеа со намерата за извршување на волебото дејство.
- **Интересите** на ученикот се ограничени и непостојани. Интересот го побудува она што е необично, несуетинско, силно, фрапирачко, она што ги задоволува нивните потреби. Погolem интерес учениците покажуваат кон физичката работа и кон онаа што не сака психичко напрегање и напор.
- **Чувствата и однесувањето** кај учениците се неиздеференцирани, често несоодветни во однос на интензитетот на дразбите. Често реагираат остро, непристојно на забелешките и создаваат конфликти. Кај еуфоричното однесување реакциите се повишени, децата се весели без видлива причина и понекогаш се смеат кога им се заканува опасност. Карактеристика во однесувањето е апатијата во која често пати запаѓаат овие лица (*Ѓорѓевиќ Д., 1982*).
- При набљудувањето на **темпераментот**, кај децата се забележува манифестација на сите видови темперамент во зависност од постојните средински влијанија и стимулации од определени средински фактори; децата понекогаш се претерано инертни, нерасположени, слабо подвижни или, пак, претерано радосни, без воздржувања, бесцелни и слично.
- **Особините или цртите на карактерот** се формираат тешко, на пониско ниво, темпото на развојот на одделни црти на карактерот е различно. Дури и кога се однесува на правилното воспитание, формираат дисциплинираност, совесност и активност на пониска основа. „Поради специфичноста во карактеристиките на лицата со ментална ретардација, не е редок случајот тие да станат предмет на негативното влијание на средината (криминал, дрога, проституција и слично), што може да има тешки последици врз нивната иднина“ (*Мачешиќ-Петровиќ Д., 1996 стр.13*).

Трајковски Е. В. (2008 стр.54) истакнува дека „оваа група е најбројна и е застапена со 85% од популацијата на лицата со интелектуална попреченост“.

Карактеристики на децата со умерена интелектуална попреченост

За лицата со умерена интелектуална попреченост вообичаена е нескладност на профилот на способности, при што извесни поединци достигнуваат повисоко ниво на визио-спацијални вештини отколку на задачи кои зависат од говорот, додека другите се нагласено неспретни, но уживаат при социјални интеракции и едноставна конверзација. Некои никогаш не можат да научат да го употребуваат говорот, иако можат да разберат едноставен налог и можат да научат да употребуваат гестови за делумно да ги компензираат говорните проблеми.

Напредувањето во училиштето е ограничено, но извесен број ги совладуваат основните способности потребни за читање, пишување и сметање. Образовните програми можат да им обезбедат погодности за развој на нивните ограничени способности; таквите програми се индивидуално приспособени на лицата кои учат бавно со намалено ниво на постигнувања. Како возрасни, лицата со умерена интелектуална попреченост се способни за изведување едноставни практични задачи, само ако задачите се грижливо структурирани и во услови на обезбеден стручен надзор.

„Лицата со умерена интелектуална попреченост чинат 10% од популацијата на лица со интелектуална попреченост. Органската етиологија може да се констатира кај најголемиот број од нив. Кај нив често се присутни невролошки и телесни симптоми: парези и парализи, необичен изглед на лицето и главата, епилепсија и разни невролошки оштетувања. Аутизам и други первазивни развојни растројства се присутни кај извесен број. Понекогаш може да се идентификуваат и други психијатриски состојби, но ограничениот говор го отежнува поставувањето на дијагнозата, затоа се значајни информациите кои се добиваат од другите лица“
(Трајковски Е.В., 2008 стр. 55 и 56).

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

Резултатите од конкретни истражувања покажуваат дека лицата со умерена интелектуална попреченост на хронолошка возраст од 9 до 12 години покажуваат телесна вештина и координација на движењата кои содејствуваат на способностите на деца со просечен IQ на возраст од 3 до 4 години.

Лицата со умерена интелектуална попреченост тешко го задржуваат вниманието, помнењето им е краткотрајно, селективно и емоционално обоено, а мислењето и логичкото расудување се неразвиени. Својата немоќ да воспостават комуникација со околината, краткотрајно и нарушено внимание, овие лица ја изразуваат преку чест, беспричински страв или гнев, од сè што е непознато и наметнато. Кај овие лица често се присутни нагласени варијации на расположението, емоциите, авто или хетероагресија.

Успешното оспособување на овие деца и младинци претпоставува, пред сè, што пошироко и потполно познавање на нивните психофизички способности, посебно на развојот на сочуваните и помалку оштетени способности (*Соколовски Ж. 1997, стр.4*).

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

Карактеристики на децата со тешка интелектуална попреченост

„Лицата со тешка интелектуална попреченост од најрана возраст покажуваат воочлива интелектуална и физичка инфериорност, незрелост и неспособност. Често пати се евидентни разни телесни деформации на главата, забите. Тешко го владееат говорот и јазикот, а лексичкиот фонд и речениците им се сиромашни. Од анамнезата на овие лица се дознава дека подоцна прооделе, моторната координација им е слаба, а движењата тромави... Особено се сиромашни фините, диференцирани движења на рацете. Нивното несоодветно моторно однесување е една од причините за тешкотиите кои треба да ги совладаат при учење на основните навики за самопослужување и другите навики и практични вештини“ (*Петров Р., 2000 стр.18 и 19*).

„Поставени во несоодветна средина често пати психотизираат, што ја чини диференцијалната дијагноза тешка.

Сите ментални функции кај овие лица, а особено сознајните и способноста за учење, се значително дефицитарни. Поради тоа, овие лица не можат да се земат предвид за систематско обучување во: читање, пишување и сметање, ниту стекнување на други знаења и вештини. Само оние лица кои ќе постигнат ниво на интелектуално функционирање помеѓу 4 и 6 години почнуваат да оперираат со бројки, иако не се во состојба да ја објаснат основата на нивната класификација, па оттука бројката како поим останува нејасна. Имаат лошо организирана моторика, недограден тонус и

латерализираност, дискоординираност на движењата, нарушена перцепција и појава на различни вредности и организираност на сознајните способности, со изразени негативни реперкусии врз интелигенцијата, мислењето, емоциите, говорот и однесувањето на личноста во целост, кои најчесто се со различен степен на дограденост и дисхармоничност во функционирањето“ (*Петров Р., Копачев Д., Такашманова Т., 2004, стр.23*).

„Лицата со тешка ментална ретардација не се способни да го разберат и интерпретираат сето она што го гледаат на слика и најчесто на слика забележуваат само некои објекти кои им се покажани. Тешко се снаоѓаат во нови ситуации и имаат силно изразена потреба од постојано укажување на сè она што треба да го направат во тие ситуации. Како група, едни се пасивни, други се хиперактивни. Бавно и тешко усвојуваат работни и други навикки. При стекнувањето навикки и вештини им се потребни долги и чести повторувања, визибилни покажувања, како и упатувања за изведување на некоја едноставна работа, координирано движење, па дури и гест. Со систематско вежбање и обучување, ако се започне од најраната возраст, лицата со тешка ментална ретардација можат да научат да совладуваат едноставни дејности и стереотипни активности со мала контрола.

Важно е да се напоми дека многу особини и карактеристики во нивното однесување можат под влијание на вежбање да се менуваат и развиваат, како што се менуваат навикките, вештините и способностите кај нормално развиените лица“ (*Петров Р., Копачев Д., Такашманова Т., 2004 стр.24*).

Главно, неспособни се сами да се грижат за себе. Потребна им е постојана заштита и надзор во домашни услови или во посебни институции кои се специфично организирани, на пример, на детска возраст да им се обезбеди третман заедно со децата со умерена интелектуална попреченост или подоцна во дневни центри.

„Овие лица чинат 3-4% од популацијата на лица со интелектуална попреченост“ (*Трајковски Е.В., 2008 стр.56*).

Карактеристики на лица со длабока интелектуална попреченост

Околу 1,5% од вкупниот број на интелектуално попречени лица имаат длабока интелектуална попреченост. Овие лица се карактеризираат со изразена ограничена способност за разбирање и прифаќање на барањата. Голем дел од нив се полуподвижни или неподвижни, неспособни за волева контрола на сфинктери. Не можат да се грижат за себе, па затоа им е потребна постојана помош и надзор.

Лицата со длабока интелектуална попреченост имаат нарушена перцепција и организираност на сознајните способности, со изразени негативни реперкусии врз интелигенцијата, мислењето, емоциите, говорот и однесувањето на личноста во целост, кои најчесто се со различен степен на дограденост и дисхармоничност во функционирањето.

Лицата од оваа група имаат ограничени способности да ги разберат, прифатат барањата или упатствата. Голем дел од нив се неподвижни или многу ограничено подвижни, инконтинентни и способни се за многу рудиментирана невербална комуникација. Не можат да се грижат за себе и потребна им е постојана туѓа помош и нега. Во најголемиот број случаи се констатира органска етиологија. Присутни се тешки невролошки и телесни оштетувања кои го спречуваат движењето. Чести се епилепсијата, оштетувањата на слухот и видот. Кај нив чести се первазивните развојни растројства во нивниот најтежок облик, особено атипичниот аутизам.

2.6. Едукативни можности на учениците со интелектуална попреченост

Во текот на првите години од животот, грижата за себе, играта и некои академски вештини, претставуваат важен дел од развојот на децата. Тие обично можат да научат да се грижат за себе во домашна средина, пред поаѓање на училиште. Но, кај децата со интелектуална попреченост се јавува задоцнување при учењето на овие вештини, со тоа се јавува потреба од поддршка, како дома, така и на училиште.

Развојот може да се смета за процес во кој децата растат и се менуваат преку нивните искуства и интеракцијата со светот околу нив. Иако развојот обично се случува со уреден редослед, сепак секое дете е уникатно. Тие стекнуваат знаења со свое темпо и тоа е важно за родителите/старателите да бидат свесни за интелектуалниот, социјалниот, емоционалниот, комуникацискиот, сензорниот и физичкиот развој на нивното дете. Свесноста за способностите на детето може да им помогне на родителите/старателите да препознаат кои задачи може реално да се очекува од детето да ги изврши и кои задачи ќе му овозможат на детето да доживее успех. Интелектуалната попреченост се манифестира со проблеми при учењето на секојдневните животни вештини. Додека другите деца можат да учат со гледање на нивните родители/старатели, децата со интелектуална попреченост имаат поголема потреба од конкретна помош и повеќе можности за практикување, учење и развој на вештини. Поголема е веројатноста дека децата со интелектуална попреченост имаат

потреба од дополнителна поддршка при извршувањето на секојдневните активности. Поддршката што им е потребна на овие деца е различна во зависност од природата на самата задача, нивото на попреченост на детето и нивната животна средина. Додека на едни деца не им е потребна помош при извршувањето на одредена задача, други можеби би имале потреба од мала помош, додека трети постојано имаат потреба од поддршка за одредени активности (*Rosenberg M.S., Westling D.L., Leskey J Mc, 2013*).

Учениците со интелектуална попреченост континуирано заостануваат зад врсниците во текот на усвојувањето нови знаења за време на училишната година. Најверојатно ќе доцнат при учењето за читање и усвојувањето на основните математички познавања (*Taylor, Richards, u Brady, 2005*). Ова доцнење комбинира со намалените комуникациски способности, резултира со доцнење на сите академски области кои имаат потреба од користење на овие вештини (пр. пишување, правопис, научни дисциплини итн.). Учениците со интелектуална попреченост ќе продолжат да заостануваат зад своите вршници во однос на академските постигнувања во текот на нивните училишни години. Сепак, многу ученици со интелектуална попреченост усвојуваат основна писменост и функционални математички познавања. На пример, многу ученици можат да стекнат знаења за основно сметање и функционални аритметички знаења поврзани со употреба на пари, мерење на времето и мерни единици. Сепак, повеќето од овие ученици ќе продолжат да имаат тешкотии со повеќе понапредни знаења, како што се математички расудувања и примена на концепти за решавање на проблеми (*Beirne-Smith u cop., 2006 стр.220*). Вредно е да се спомене дека одложениот развој на јазичните способности, како карактеристика за учениците со интелектуална попреченост, исто така, има негативно влијание врз успешноста по сите предмети. Академската област во која одложувањата на јазичните способности имаат најштетен ефект е читањето (*Torgesen, 2000, стр.55 u 56*). Додека учениците со интелектуална попреченост, кои потешко читаат, го имаат истиот дефицит во фонолошкиот јазик сличен на другите ученици со посебни потреби (*Fletcher, Scott, Blair, u Bolger, 2004*), учениците со интелектуална попреченост, исто така, покажуваат значително доцнење во усното јазично изразување, генерално. Така, дури и доколку учениците со интелектуална попреченост ја развијат способноста за читање поединечни зборови и создадат стратегии за читање со разбирање, тие сепак ќе имаат тешкотии при разбирањето на она што го читаат, токму поради слабите вербални и вокабуларни способности. Затоа, наставниците треба да им обезбедат повеќе инструкции на овие ученици за време на наставата, со цел да ги откријат нивните фонолошки слабости,

како и да им понудат поширок спектар на јазични вештини (на пр. вокабуларен развој) (*Torgesen, 2000, стр. 55 и 56*).

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

Учениците со интелектуална попреченост имаат тешкотии со различни типови на **внимание**, вклучувајќи насочување на вниманието, селективно внимание, како и одржување на вниманието (*Wenar u Kerig, 2006, стр.25*). Насочувањето на вниманието бара од ученикот да погледне во насока на дадената задача (на пр. додека наставникот покажува како да се реши еден математички проблем на таблата). Селективното внимание бара од ученикот да се насочи кон релевантните аспекти на задачата со исклучување на помалку важните компоненти во неа (пример: насочување кон еден вид математички проблем и извршување на потребната математичка операција). Одржувањето на вниманието, пак, бара од ученикот да го продолжи извршувањето на една задача за одреден временски период. Учениците со интелектуална попреченост имаат тешкотии при помнењето на информации (т.е. краткотрајна **меморија**). На пример, овие ученици можат да имаат тешкотии при помнењето на математичките факти или правописните правила; или, доколку ги запомнат овие информации еден ден, следниот можат лесно да ги заборават. До некој степен, проблемите со меморијата се јавуваат поради проблемите во вниманието. Тоа значи дека учениците ќе имаат тешкотии при запомнувањето на одредени информации доколку не можат да се насочат кон нив, доколку не можат да ги изберат информациите кои треба да се запомнат и доколку не можат да го задржат своето внимание на важните информации за одреден временски период. Сепак, за разлика од проблемите со вниманието, учениците со интелектуална попреченост имаат тешкотии при употреба на стратегии кои им помагаат за користење на краткотрајната меморија. На пример, кога ученикот ќе се обиде да се потсети на некоја информација, многу се користи стратегијата на повторување (т.е. повторување на информациите одново и одново), со цел да се овозможи нејзино учење (*Kirk, Gallagher, Anastasiow, u Coleman, 2006, стр.228*). Приодот на наставниците за решавање на проблемите во дефицитите на краткотрајната

меморија вклучуваат: фокусирање на значајните содржини за време на наставата и насочување на учениците кон стратегиите кои можат да се користат за да се олесни помнењето на информации (пр. повторување, групирање на информации, употреба на ретроспективни уреди итн.) (*Smith, Polloway, Patton, u Dowdy, 2004, .*). Последната област во која многу ученици со интелектуална попреченост имаат тешкотии се однесува на **генерализација** на информации од друг материјал (*Wenar u Kerig, 2006, стр.31*). На пример, ученикот може да ги научи операциите на собирање и одземање, но потоа може да се појават тешкотии при нивно генерализирање и поделба. Слично на тоа, ученикот може да научи нов збор при читање текст од еден предмет, но може да покаже тешкотии при читање на истиот збор по друг предмет. Учениците со интелектуална попреченост, исто така, имаат тешкотии при генерализирање на материјалот кој го научиле од еден амбиент кон друг (на пример од училиште кон домашни услови). Наставните стратегии кои можат да се употребат за решавање на проблемите со генерализација вклучуваат употреба на наставни материјали во релевантен контекст, насочување на учениците кон генерализација на информации од различни текстови, потсетување на учениците за примена на информациите кои ги научиле во еден амбиент, да ги применат во друг и учење на информации во мултипни услови (*Smith u cop., 2004*).

Многу од когнитивните својства на учениците со интелектуална попреченост можат да придонесат кон тешкотии во социјалната интеракција. На пример, ниското ниво на когнитивниот развој и доцнењето на развојот на говорот можат да придонесат ученикот да има проблеми со разбирањето на содржината на вербалната интеракција, како и разбирањето на очекувањата (на пример: кога да слуша, кога и како да одговори) во текот на истата. Слично на тоа, тешкотиите во вниманието и меморијата ги попречуваат социјалните интеракции, така учениците со интелектуална попреченост имаат тешкотии при насочување кон важните аспекти од социјалните интеракции, одржување на вниманието со текот на времето и задржување на важните аспекти во нивната краткотрајна меморија. Социјалните тешкотии, кои се резултат на општиот когнитивен дефицит, ја вклучуваат неможноста за успешна комуникација при разговорите, недостаток на припадност при училишните активности, низок социјален статус и негативна слика за себе.

Постојат неколку облици на едукација на лицата со интелектуална попреченост, кои најчесто се поделени според категоријата на попреченост на која припаѓаат учениците (*Рамо-Акѓун Н., Станојковска- Трајковска Н. и Петров Р., 2011, стр.201*):

- Едукативен основно-образовен систем за деца со лесна интелектуална попреченост:
 - Во одделенија во редовните училишта,
 - Одделенија за деца со лесна интелектуална попреченост како интегрален дел при редовните училишта,
 - Едукација во посебни организациски единици (работни единици при основните училишта),
 - Посебни установи за едукација - специјални основни училишта;
- Воспитание и образование на деца со умерена интелектуална попреченост:
 - Комплетно олигофренолошки установи за рехабилитација што се занимаваат со превенција, дијагностика, третман, едукација, работно оспособување итн.,
 - Специјализирани едукативни установи,
 - Оддели за деца со умерена интелектуална попреченост при рехабилитациските и едукативните установи за деца со лесна интелектуална попреченост,
 - Оддели за деца со умерена интелектуална попреченост при редовните училишта,
 - Дневни центри за деца со умерена интелектуална попреченост.
- Елементарно воспитание и образование на лица со тешка интелектуална попреченост,
- Третман на лица со длабока интелектуална попреченост (*Özsoy Y., Özyurek M., Eripek E., 2001, стр.271*).

3. ЛИЦА СО ОШТЕТЕН ВИД

1.1 Дефинирање на оштетен вид

Слепило (amaurosis) се јавува како резултат на заболување на окото, очниот нерв или на централниот нервен систем, од различна етиологија, при што окото не го забележува светлото. Слепилото се познава според надворешниот изглед на лицето: не е во состојба да ги контролира своите движења; се навикнува на различни неестетски гримаси; тенденција на слаба подвижност; подоцна почнува да оди; подоцна се јавува говорот; заостанува во моторниот и мускулниот развој. Намалената активност влијае негативно врз психичките и физичките способности. Психичкиот развој е ограничен поради недостатокот на видна претстава, што се компензира преку другите сетила.

Врз основа на Правилникот за оцена на специфичните потреби на лицата со пречки во психичкиот или физичкиот развој - Член 5 (Службен весник на Република Македонија бр. 30/2000 год.), со пречки во видот се сметаат слепи и слабовидни лица.

Слабовидно се смета лицето кое на подоброто око со корективно стакло има острина на видот помала од 40% (0,4) и лице кое на подоброто око со корективно стакло има острина на видот поголема од 40% (0,4), но кај кое се предвидува извесно влошување на видот.

Слепо се смета лице кое на подоброто око со корективно стакло има острина на видот до 10% (0,10) и лице со централен вид на подоброто око со корективно стакло до 25% (0,25), на кое видното поле му е стеснето до 20 степени.

Во Република Турција оштетувањето на видот се дефинира како: *„Делумно или целосно оштетување на визуелните способности што доведува до недостаток на образовните перформанси на поединецот и негативно влијае на однесувањето при социјалното функционирање“ (Özyürek M., Koçak A., 1995 стр.8).*

Податоците од Министерството за образование на Република Турција покажуваат дека оштетувањето на видот во оваа земја се дефинира на два начина:

- **Правна дефиниција**, според која лицето на кое, по сите потребни приспособувања, визуелната острина на подоброто око е 20/200 или помалку, а видното поле е стеснето на помалку од 20 степени, се смета за **слепо лице** (н.з. 20/200 значи дека со оштетувањето на видот засегнатото лице може да гледа до 60 см во далечина, за споредба - лице со нормален вид поседува способност за гледање и до 6 м во далечина). При

дефинирањето на концептот за визуелна острина, одреденото растојание на очите ја покажува способноста за разликување на детали. Визуелното поле, без движење на главата и без движење на очите, ги означува сите полиња кои се видливи, и е околу 180 степени. Правната дефиниција вклучува евалуација на растојанието на визуелната острина и видното поле. Лицето, кое покрај сите корекции, има визуелна острина од 20/200 до 20/70, се смета за **слабовидно лице** (н.з. тоа се лица кои од нормалниот поглед на 6 м, можат да гледаат само од 60 см до 2 м во далечина) (*Özyürek R., 1995, стр.19*).

- **Едукативна дефиниција**, според која лицата кои имаат тешко оштетување на видот, имаат потреба од Брајово писмо, како и поединци кои имаат потреба од користење звучни книги, се сметаат за **слепи лица**, додека лицата кои имаат потреба од алатки за зголемување или писмени материјали со големи печатени букви, се сметаат за **слабовидни лица** (*Özyürek R., 1995 стр.29*).

Според Интернационалната класификација на заболувања (International Classification of Diseases - 10) од 2006 год., постојат четири нивоа на визуелно функционирање:

- нормален вид,
- умерено оштетување на видот,
- тешко оштетување на видот,
- слепило.

Според Светската здравствена организација (*WHO, 1992*) слабовидното лице се дефинира како: „Лице со слаб вид кое има оштетување на визуелното функционирање дури и по третманот, и/или стандардна корективна рефракција, и има визуелна острина на видот помала од 6/18 на видната перцепција или визуелното поле е стеснето за помалку од 10 степени од точката на фиксација, но кое користи или има потенцијална можност за користење на видот при планирање и/или извршување на задача.“

Karin Van Dijk смета дека дефиницијата „нагласува постоење на значително намалување на видот, употребата на видот е редуцирана, но дека сè уште постојат остатоци на видот кои можат да се користат. Оваа последна точка е многу важна; доколку постои корисен вид, обуката за употреба на тој вид е возможна. Покрај тоа, овие лица не се етикетирано како слепи“.

3.2. Етиологија на оштетен вид

Постојат голем број фактори кои можат да бидат причинители на различни оштетувања на видот. Според *Станчиќ В. (1991, стр.110)* можеме да ги поделиме на: генетски фактори, конгенитални фактори и постнатални фактори.

Генетски фактори. Настанувањето на заболувањето, оштетувањата и дегенеративните промени во видниот анализатор се резултат на наследувањето. Постојат три групи на генетски болести кои можат да доведат до аномалии на видниот апарат:

- Хромозомски болести;
- Моногенски болести;
- Полигенски болести.

Конгенитални фактори. Голем е бројот на оштетувањата на видниот апарат кои се јавиле како резултат на влијание на некои патолошки агенси за време на интраутериниот развој на плодот. Таквото влијание врз плодот може да биде особено штетно во првите месеци од бременоста. Ако патолошкиот агенс влијае за време на првите три месеци од бременоста, предизвикува ембриопатии, а ако влијае во подоцнежните месеци од бременоста, предизвикува фетопатии:

- Ембриопатии - значајно место заземаат вирусите. Најпознато е дејството на вирусот рубеола. Друг вирусен причинител на слепилото и слабовидноста може да биде цитомегаловирусот.
- Фетопатии - се појавуваат за време на развојот на фетусот. Најчести тератогени агенси за време на фетогенезата се: токсоплазмоза, цитомегаловирус, сифилис, туберкулоза и маларија.

Постнатални фактори. Постојат голем број причинители на видниот анализатор по раѓањето:

- Различни болести - трахомот, вирусот на менингитисот, бактерија на туберкулозата,
- Трауматски повреди - на работното место или кај децата при игра.
- Непозната етиологија.

Според Светската здравствена организација (World Health Organization - WHO), најчести причинители за оштетување на видот се:

- некоригирана рефракција (myopia, hipermetropia или astigmatism), 43%
- катаракта, 33%
- глауком, 2%.

Етиологијата на оштетувањето на видот е сменета со текот на времето, како што се развиваат медицинските третмани се создадоа нови услови кои резултираат со

медицинските состојби или комплексно предвремено родени деца. Најчестите причинители за оштетување на видот кај децата во САД варираат според изворите и степенот на други нарушувања. *Jane N. Erin (2003)*, цитирајќи ги *Huebner (2000)* и *Steinkuller (1999)*, истакнува дека најчестите причинители се:

- Ретинопатија, како резултат на прематуритет (Retinopathy of prematurity-ROP), оштетување на ретината кое е често кај недоносените новороденчиња,
- Кортикално оштетување на видот - оштетување на видот кое е поврзано со невролошки оштетувања или неразвиеност,
- Албинизам - отсуство на пигментација на телото кое, исто така, предизвикува намалување на видот,
- Катаракта или непроѕирни леќи - кои обично се отстранети во раното детство и резултираат со оштетување на видот,
- Хипоплазија на оптичкиот нерв или атрофија - неразвиеност или оштетување на оптичкиот нерв.

Yildirim E. смета дека оштетувањето на видот може да се случи во најразлични фази од животот, како резултат на прележани болести, несреќи и други причини, вродени аномалии или компликации за време на породување. Најчести причини се: воспалителни болести, несреќи, генетски причини, труење, тумори, општи нарушувања, пренатални причини и други причини.

Министерството за образование на Република Турција, одделот за образование и развој на децата, нуди подетална анализа на причинителите за оштетување на видот:

- **Наследни причини** - овој тип на оштетување на видот се пренесува од генерација на генерација преку гените. Наследноста се јавува со 8% од сите причинители за оштетување на видот.
- **Пренатални причини** - 55% од причинителите за оштетувањето на видот се предизвикани од пренатални фактори: RH-некомпатибилност, рубеола и сифилис.
- **Породилни трауми** - Од најразлични причини, доколку породувањето е долго и тешко и се јави потреба од интервенции, тогаш може да се појават два големи проблеми. Првиот проблем е мозочно крвање кое, доколку го оштети центарот за вид, може да доведе до слепило. Вториот проблем се јавува ако дојде до продолжено породување, со што плодот останува без кислород за одредено време. Ако тоа време е повеќе од 3 минути, може да дојде до оштетување на мозочните клетки и постои ризик засегнатата област да биде центарот за вид.

- **Други причини** - многу болести можат да доведат до оштетување на видот, на пример болести како што се: шарлах, рубеола, мали сипаници, недостиг на А и Б витамини, сифилис, дијабетес, менингитис. Појавата на овие болести секогаш не доведува до оштетување на видот, но сепак, постои веројатност да предизвикаат оштетување или загуба на видот во некои случаи. Директни повреди на мозокот или повреди на центарот за вид, исто така, можат да доведат до слепило.

3.3. Класификација на оштетен вид

Според Правилникот за оцена на специфичните потреби на лицата со пречки во психичкиот или физичкиот развој, Член 5 (Службен весник на РМ бр. 30/2000 год.), во зависност од степенот на попреченост, слепите лица се распоредуваат во три групи:

- лице кое потполно го изгубило осетот за светло (амауроза).
- лице кое на подоброто око со корективно стакло има остаток на видот до 5% (0,05) или лице кое на подоброто око со корективно стакло има остаток на видот помалку од 10% (0,10) или има видно поле стеснето со 20 степени.
- лице кое на подоброто око со корективно стакло има остаток на видот помалку од 10% (0,10) и лице со централен вид на подоброто око со корективно стакло до 25% (0,25) и кое има видно поле стеснето до 20% степени.

Класификација	Визуелно ниво	Ниво на влијание на оштетувањето
Нормален вид	Нормален вид Вид близок до нормалата	Можат да извршуваат задачи без употреба на специјални алатки
Слабовидни	Средно	Со употреба на специјални алатки можат да извршуваат задачи до речиси нормално ниво.
	Ниско	Задачите со помош на специјални алатки се извршуваат бавно и испрекинато.
	Многу ниско	Имаат тешкотии во изведувањето на задачи кои бараат детална визија. Не можат да извршат поголем дел од работите.
	Близу до слепило	За голем број информации од животната средина се потпираат повеќе на другите сетила.
Слепи	Слепило	Воопшто нема употреба на вид. Лицето е целосно зависно од другите сетила.

Слика 3. Поделба на лицата со оштетен вид во турската литература

Практично, слепо лице се смета лице со толку намалена функционална способност на органот за вид, која не му овозможува воспитание и образование по визуелен пат.

Во турската литература оштетувањето на видот, во споредба со нормалниот вид, се дели на две категории и четири поткатегории (слика 3):

Министерството за образование на Република Турција дава поинаква класификација на оштетен вид, земајќи ги предвид можностите за стекнување академски знаења за учениците:

- Слепи - и покрај сите корекции, остатокот на видот на двете очи е од 1/10, со видно поле помало од 20 степени - лице кое, во текот на наставата, не може да извршува образовни задачи со користење на видот.
- Слабовидни - покрај сите корекции, остатокот на видот на двете очи е помеѓу 1/10 и 3/10 - лице кое во текот на наставата има потреба од специјални алатки и посебни методи за работа.
- Лица со оштетен вид - покрај сите корекции, оштетувањето на видот на детето влијае негативно врз образовните перформанси. Оваа група ги покрива слабовидните и слепите лица.

Според Американската оптометриска организација (*American Optometric Organization*), „малкумина се тотално слепи. Повеќето индивидуи кои денес се класифицирани како „слепи“, всушност имаат остаток на вид и благодарение на развојот на рехабилитацијата за слабовидните лица, може да им се помогне за негово подобро користење, со што би се подобрил и квалитетот на нивниот живот“.

Светската здравствена организација ја користи следната класификација за оштетување на видот:

Кога видот на подоброто око, со *најдобро можните корективни очила* е:

- 20/30 до 20/60 се смета за мала загуба на видот или речиси нормален вид,
- 20/70 до 20/160 се смета за умерено оштетен вид или **умерена слабовидност**,
- 20/200 до 20/400 се смета за тешко оштетување на видот или **тешка слабовидност**,
- 20/500 до 20/1000 се смета за длабоко оштетување на видот или **длабока слабовидност**,
- помалку од 20/1000 се смета за речиси целосно оштетување на видот или **речиси целосно слепило**,
- без перцепција на светлина се смета за целосно оштетен вид или **целосно слепило**.

Исто така, постојат нивоа на оштетување на видот врз основа на загуба на видното поле (загуба на периферен вид).

Во Соединетите Американски Држави, секое лице со слабовидност која не може да се коригира повеќе од 20/200 на подоброто око, или кое има 20 степени или помалку остатоци од видното поле, се смета за **слепо лице**.

Оштетувањето на видот има многу форми и постои во различни степени. Важно е да се разбере дека визуелната острината сама по себе не е добар индикатор за степенот на проблемите кои лицето може да ги има.

3.4. Распространетост на оштетен вид

Показателите за фреквенцијата на оштетеноста на видот во светот и кај нас, сè уште се несигурни, што е условено од низа фактори. Процената на бројот, односно процентот на слепите и слабовидните лица зависи од неколку фактори:

- процентот во различни земји е различен;
- различните критериуми за тоа што се смета за слепило, а што за слабовидност;
- дефициентот во водењето на статистиката за лицата со оштетување на видот во различни земји.

Општо, денес се зема процентот за земјите со развиена здравствена служба за слепите лица, што изнесува од 0,10 до 0,15%, односно од 1 до 1,5%, а за слабовидните од 2 до 2,7%. Меѓутоа, одделни земји многу се разликуваат во процентите за слепило. На пример, во Африка процентот за слепило е акутен. Според некои процени, на тој континент, бројот на слепите лица, во однос на луѓето со нормален вид, изнесува 856:100.000, а на подрачјето на Западна Африка 1.056:100.000 (1,5%), што е многу повеќе за разлика од другите земји.

За поранешните југословенски републики *Станчиќ В. (1991, стр.110)*, според некои истражувања, наведува 0,1% или околу 23.000 слепи лица, и ако на тој број се додадат и најблиските роднини, произлегува дека околу 70.000 лица се непосредно заинтересирани за проблематиката на слепилото. Ако на тоа, пак, се додаде и бројот на слабовидните, проблемот станува навистина голем.

Денес, Светската здравствена организација смета дека „во светот има 45 милиони лица со оштетен вид“.

Од Државниот завод за статистика на Република Македонија нема податок за точниот број на лица со оштетен вид, сепак, според податоците добиени за лицата корисници на социјална заштита за 2012 година, според категорија на попреченост, може да се види дека има 281 малолетен корисник на социјална заштита со оштетен вид (од кои 116 се жени), и 829 полнолетни корисници (од кои 369 се жени), што може да нè доведе до една ориентациона бројка од 1.110 лица со оштетен вид кои се корисници на социјална заштита. Најновите податоци од 2013 година, пак, покажуваат дека 268 деца со оштетен вид се корисници на социјална заштита (176 од машки и 92 од женски пол) и 1.623 полнолетни лица со оштетен вид се корисници на истите месечни примања (921 од машки пол и 702 од женски). Тоа значи дека вкупниот број на лица со оштетен вид кои се корисници на социјална заштита за 2013 година е 1.891.

Податоците на *Dr. Şenol Okur* покажуваат дека во Република Турција има околу 77.000 слепи и слабовидни лица, што според турскиот Завод за статистика и податоците од 2002 година, претставува 0,60% од вкупната популација.

3.5 Карактеристики на децата со оштетен вид

Децата со оштетување на видот индивидуално се разликуваат според структурата и состојбата на оштетените функции, според степенот на оштетување на видот, според карактерот на примарните и секундарните отстапувања во развојот, според можноста за компензации и корекции на оштетените функции.

Според *Дикиќ С. (1991)*, податоците добиени од училиштето за слабовидни деца во Белград покажале дека во тоа училиште се наоѓаат 33% ученици со пречки во развојот. Овие пречки и отстапувања се поделени во неколку групи:

1. Заостанување во интелектуалниот развој:
 - лесна интелектуална попреченост 15%
 - гранични случаи 31%
2. Проблеми во емоционалниот и социјалниот развој:
 - невротични реакции 24,4%
 - психоза 2,2%
3. Оштетување на централниот нервен систем:
 - церебрална парализа 11,1%
 - тумор, хидроцефалија 6,6%
 - епилепсија 2,2%.

Многу истражувања покажуваат дека интелектуалната попреченост кај децата со оштетен вид е присутна со значително голем процент.

Еден број деца покажуваат дислексични тешкотии и покрај корекциите на видот со корективни стакла. Тие имаат проблеми со перцепцијата на буквите, со редот на буквите и со согледувањето на зборовите во црнина, што го отежнува прочитаниот текст. Слични забелешки има и кај пишувањето, каде што децата имаат проблеми со обликувањето на буквите, односно, имаат пречки во видео-моторната контрола и графомоторната функција.

Моторните растројства поврзани со недостатоците во видот, условуваат сиромаштво на сетилното искуство, тешкотии во ориентација и сл. Некои од учениците поради своите физички слабости во текот на наставата се исцрпуваат, иако се ментално здрави. Тие не можат да ја издржат тежината што им ја наметнува училишната програма. Поради тоа, кај нив се јавуваат комплекси на помала вредност.

Во посебните училишта и заводи се наоѓаат и деца кај кои функцијата во видот прогресивно опаѓа и прогнозата е слепило. За тие деца е потребна посебна подготовка за да се адаптираат полесно на новите услови за живот и работа.

Според *Amber Keefer (2013)*, постојат многу проблеми кои можат да се јават при однесувањето на децата со оштетен вид:

- **Несмасност** – слабовидноста може да биде причина кога детето постојано налетува на нештата или почесто паѓа. Се јавуваат проблеми при процената на реалната блискост или далечина на предметите. Очите ја обезбедуваат информацијата за околината и позициите во просторот која се пренесува до мозокот. Како резултат на тоа, несмасноста се случува кога очите не ја проценуваат далечината доволно добро. Понекогаш малите деца кои не се движат добро, всушност, имаат проблеми со видот.
- **Однесување** - кај некои деца кои што имаат проблеми со видот се појавува краткотрајно внимание. Други деца може да трепкаат почесто или да ја накривуваат главата додека читаат или гледаат телевизија. Често пати децата се чувствителни на светлина или може да седат поблиску до телевизорот или да ја држат книгата поблиску до лицето додека читаат. Исто така, помалите деца со оштетен вид ги држат играчките поблиску до лицето.
- **Намалена око - рака координација** – слаба визио и моторна координација може да биде уште еден знак дека детето е слабовидно, затоа родителите

треба да ги набљудуваат малите деца додека си играат. Лошиот ракопис е исто така знак за слаба визио-моторна координација.

- **Проблеми во учењето** - децата кои имаат оштетен вид често манифестираат проблеми во учењето. Често пати проблемите со учењето се поврзани со слабиот вид, а не со можностите за усвојување знаења. Детето не може да чита добро, или го користи прстот за следење на прочитаното за да не го изгуби своето место. Некои деца манифестираат проблеми при запомнување на прочитаното. За жал, не можат лесно да се откријат сите проблеми во видот. За децата кои имаат проблеми со видот од самиот почеток, нивниот вид им изгледа сосема нормален, па најчесто и воопшто не се жалат.

Индивидуите со оштетен вид се соочени со голем број предизвици и ограничувања. Во оваа состојба, оштетувањето на видот има негативно влијание врз сите аспекти и можности за образование. Поради тоа карактеристиките на секој поединец треба внимателно да се издвојат. Кај децата со оштетен вид можат да се забележат голем број слични карактеристики, забележителни за моторниот, интелектуалниот, говорниот, емоционалниот и социјалниот развој.

- **Моторен развој.** Во однос на моторниот развој, децата со оштетен вид поседуваат вродени моторни вештини кои не се разликуваат од другите деца. Сепак, во зависност од степенот на оштетување на видот, подоцна ги усвојуваат движењата и другите моторни вештини. Бебињата, на околу осум месеци, можат да седат со исправено држење на главата и телото. Подоцна започнуваат со лазење, самостојно застанување на нозе, одење со придржување, па сè до самостојно одење. Тие уште во фазата на лазење си овозможуваат пристап до објектите од животната средина. Слепите бебиња започнуваат со лазење дури откако ќе стекнат уво-рака координација. Тие, кон крајот на првата година, развиваат способност за правилен пристап кон аудио извор. Затоа, на бебињата со оштетен вид треба да им се обезбедат звучни играчки, со што ќе им се овозможи поддршка за пристапност. Родителите често пати им ги скратуваат можностите на децата за самостојно одење од страв дека можат да паднат и да се повредат. Оние родители кои имаат претерано заштитнички став, можат негативно да влијаат на развојот на детето. Семејството, откако добро ќе го подготви просторот, правејќи го сигурен за движење, треба да го поттикне детето за изведување на што повеќе движења. На децата треба да им се објаснат и именуваат сите

движења (виткање, достигнување, држење, скокање, цвакање итн.), но и да им се овозможи истражување преку допир при облекување, јадење и други активности, што ќе биде многу корисно за развој на психомоторните способности кај детето.

- **Интелектуален развој.** Децата со оштетен вид не покажуваат значајни разлики во интелектуалниот развој од своите врстници. Според истражувањата, оштетувањето на видот не предизвикува пониска интелигенција. Сепак, децата со оштетен вид заостануваат во развојот на некои концептуални когнитивни вештини. Особено се неуспешни при усвојување на вештини кои имаат потреба од апстрактно мислење. Вештините за учење кај слепите деца се ограничени, не поради оштетеноста на видот, туку поради достапноста на соодветни искуства за учење. Најмногу тешкотии, децата со оштетен вид, покажуваат при усвојувањето на поимот за просторност. Чувството за допир и слухот можат да обезбедат доволно информации за просторот, иако можат да се јават многу тешкотии. Преку следење на звукот кој му припаѓа на предметот можат да се добијат информации за насоката и далечината на објектот. Но, не можат да се добијат информации за тоа што е објектот. Чувството за допир овозможува директен контакт со предметот. За оние поими кои не постои можност да се допрат (планини, облаци итн.) децата собираат информации преку образложенија и директни искуства на лица кои можат да им објаснат. Прогресивните оштетувања на видот кои се јавуваат подоцна, исто така, имаат негативно влијание врз успехот на децата. Сепак во ситуации кога можат да се отстранат некои недостатоци (пример: корективни очила) интелектуалната активност се одвива нормално.
- **Развој на говор.** Развојот на говорот, усвојувањето говорни вештини и учењето на јазикот кај децата со оштетен вид не се разликува од другите деца. Слушањето е најважниот канал за комуникација кај слепите деца, затоа имаат поголема потреба за користење на јазикот, за разлика од децата со нормален вид. Тие убаво се изразуваат вербално. Понекогаш, несоодветно поставуваат многу прашања кои не се поврзани со тековниот разговор или употребуваат изрази кои не им се доволно јасни.
- **Емоционален и социјален развој.** Контактот со очите е најважен фактор при комуникацијата на луѓето. Лицата со нормален вид можат да

комуницираат и со реакции и изрази на лицето (на пример: насмевка, намуртеност, просевање, смеење). Лицата со оштетен вид остануваат поврзани со надворешниот свет преку другите сетилни органи. Кога окото не ја извршува својата функција, повеќето деца стануваат интровертни, што доведува до рамнодушен однос кон околината. Оштетувањето на видот ја отежнува слободата на движење кај децата, со што нивната мисла е навистина ограничена. Покрај тоа, родителите и лицата од околината најчесто реагираат со прекумерна заштита, милост, исклучување, занемарување, ставови кои водат кон нарушена комуникација со која децата тешко се приспособуваат во социјалната средина. Родителите на децата со оштетен вид обично не ги поттикнуваат на игра со други деца, па така, тие се повлекуваат и често чувствуваат потреба да избегаат од луѓето околу нив. Децата со визуелно оштетување често пати се сместени во интернатски училишта уште на возраст од 5 год. Одвојувањето од семејството на толку мала возраст може да предизвика многу трауми. Некои деца полесно се приспособуваат на недостатокот, за разлика од други деца со оштетен вид. За ова многу е важна улогата на семејството како и времето на настанување и развојот на оштетувањето на видот. Со прифаќање на реалната состојба на детето, се обезбедува и хармонија во семејството. Заедно со оштетувањето на видот, вообичаено се појавува и страбизам кој може да претставува причина за неуспех при изведување работни задачи за кои е потребна детекција на детали. Некои деца повеќе претпочитаат да бидат лидери во група составена од деца на помала возраст, отколку да учествуваат во игра со нивните врстници. Потребно е, со соодветен пристап, да му се овозможи на детето да ја прифати и да ја почитува својата состојба.

- **Чувство на попреченост.** Кај лицата со оштетен вид, усвојувањето на вештини за слобода на движење вклучува потреба од согледување на голем број физички бариери од животната средина. При движење по улица тие не можат да ги претпостават препреките на патот. Ова е познато како „чувство на попреченост“. Слепите лица, при движење, можат многу добро да ги оценат елементите. Тие со насобирање искуства од минатото, додека се движат кон одреден објект, можат да направат разлика на интензитетот на звукот на завесата која ја допреле при поминување. Со зголемување на интензитетот на звукот и приближување кон изворот на звукот, развиваат

способност за слободно движење во околината. Слободата на движење за лицето е важна алатка за надминување на чувството на попреченост. При секое движење, состојбата на лицето со оштетен вид се комплицира поради околните звуци, како густ сообраќај, звукот на ветер, бучава, говор... што го забавува одењето.

3.6. Едукативните можности на учениците со оштетен вид

Фремpton и Кернеј (Frampton & Kerney стр.240), уште во 1953 год. се обиделе да дадат дефиниција за поимот „училиште за лица со оштетен вид“. Според нив, тоа претставува: Интернатско училиште кое овозможува едукација и грижа за слепите деца на возраст од 3 до 21 година, од предучилишно па сè до средно образование. Во едукативен поглед, овие училишта настојуваат да обезбедат целосна едукација и грижа за слепите деца. Овие сервиси вклучуваат медицинска, академска, музичка, социјална едукација, стручно усовршување, сместување и следење“.

Специјалната едукација и рехабилитација на лицата со оштетен вид може да се спроведе преку неколку модели:

- тотална интеграција во редовните училишта на слепите и слабовидните ученици што имаат лесен степен на попреченост со целосна претходна подготовка,
- одделенија за слепи и слабовидни ученици при редовните училишта,
- специјални одделенија при заводи за слепи и слабовидни ученици со интернатско сместување.

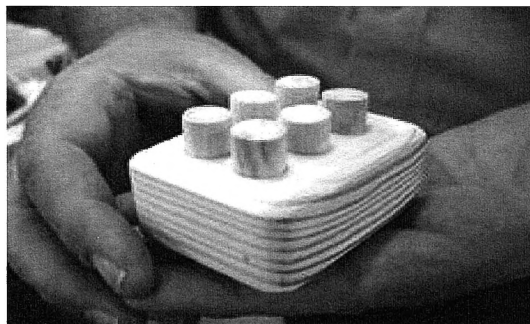
Основното образование на слепите и слабовидните ученици многу зависи од условите под кои тоа се изведува и подобностите на целокупниот простор, од технички и разни други помагала што се приспособени за нивните можности и способности.

Министерството за образование на Република Турција (оддел за посебно образование) истакнува дека „образованието на деца со оштетен вид многу зависи од степенот на оштетување на видот, како и возраста на која настапило оштетувањето. Колку порано се започне со едукативни активности за детето, толку и резултатите ќе бидат повисоки“. Без оглед на степенот на оштетување на видот, процесот на едукација мора да обезбеди начин за читање, пишување и самостојно движење во животната средина. Програмата за едукација на децата со оштетен вид ги вклучува следните области:

- читање - пишување, слушање;

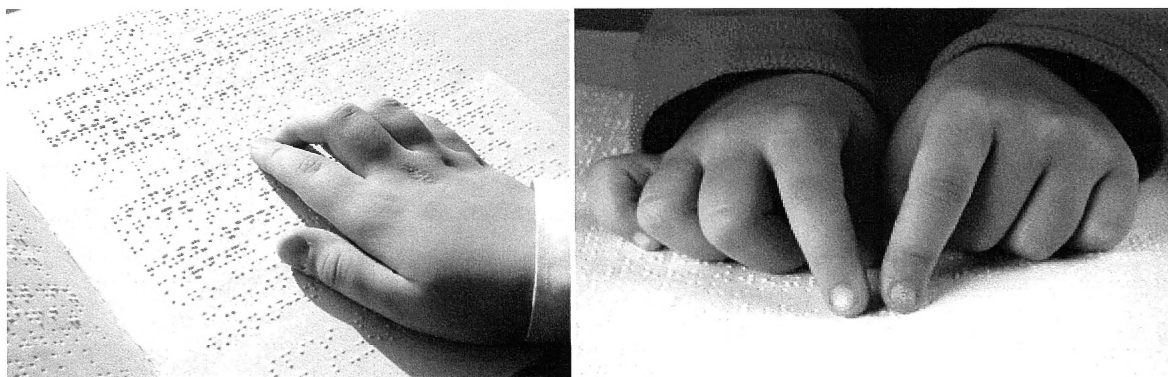
- употреба на визуелните остатоци;
- ориентација и едукација за самостојно движење;
- социјални вештини и вештини за секојдневно функционирање.

Познато е дека учениците со оштетен вид приоритетно го користат сетилото за допир и поради тоа се учат на употреба на Брајово писмо. Ова писмо, во две колони, со различна комбинација од шест точки, претставува систем составен од букви, броеви, математички знаци, интерпункциски знаци и музички ноти.



Слика 4. Брајово писмо

Напишаниот текст со Брајова азбука, децата со оштетен вид можат да го прочитаат со допир на врвовите на прстите.



Слика 5. Брајово писмо

Во училиштата за деца со оштетен вид во Република Турција, за пишување текст со Браево писмо, се користат два вида алатки:

- Брајова машина за пишување,
- Табела и молив.

Брајовата машина е едноставна алатка составена од шест копчиња. Секое копче претставува една од шесте точки. Во зависност од тоа колку точки се потребни за соодветна буква, толку копчиња се притискаат истовремено. Табелата претставува

рамка за пишување која содржи шест полиња за шесте потребни точки. Во средина на рамката се вметнува хартија на која се притискаат точките со посебен молив. Моливот е алатка со пластична рачка која наликува на клин.

Многу е важен изборот на ефикасни алатки за читање и пишување за слабовидните ученици. Изборот на алатки го прави офталмолог.

Во текот на реализацијата на воспитно-образовниот процес, за децата со оштетен вид, стекнувањето на одредени вештини е од голема важност за самостојно функционирање на детето во иднина:

- **Вештини за слушање.** Децата со оштетен вид добиваат значајни информации преку осетот за слух. Тие не ги стекнуваат автоматски вештините за добро слушање. Токму затоа, соодветниот развој на вештини за слушање претставува важен елемент за едукативните програми. Во нив се вклучени вештините како: слушање, стекнување свесност за звуци, селекција на звуци, интерпретација на гласови. Добрите вештини за слушање имаат позитивно влијание врз речникот на детето, комуникацијата, читање со разбирање, како и врз вештините за пишување. Децата со оштетен вид, особено за време на основното и средното образование, имаат голема корист од звучни книги. Со ефикасна употреба на звучните книги, децата стекнуваат и добри вештини за слушање.
- **Употреба на визуелни остатоци.** Потребно е да се проценат постојните визуелни остатоци кај детето за да може да се научи како да ги употребува за време на реализацијата на воспитно-образовниот процес. Тоа вклучува контрола на движењата на очите, стимулација на визуелното внимание на сетилото за вид, адаптација на животната средина, како и обработка на информации. Без образование, слабовидните деца не можат да најдат образложение за тоа што го гледаат. Поради користа што ја имаат од образовните програми, наставата за овие деца е нужност. Покрај тоа, врежаните шест точки и зголемените букви ја намалуваат брзината на читање. Додека, пак, со звучните книги се зголемува брзината на читање, а со тоа и ефикасноста на наставата.
- **Ориентација во простор и самостојно движење.** Лицата со оштетен вид треба добро да ја познаваат средината во која живеат, да знаат каде се наоѓаат и како да се движат безбедно. Целта на програмата за ориентација во простор и самостојно движење е безбедно, доволно, вешто и независно

одење, шетање. Постојат две димензии на слобода на движење; едната од нив е ментална ориентација, а другата е независно движење. Поседување ориентација во животната средина за лицето со оштетен вид, всушност значи разбирање на односот помеѓу животната средина и него. Самостојното движење и посебните техники, со употреба на остатокот за вид и другите сетила, претставува способност за безбедно и самостојно движење од едно место до друго.

4. ЛИЦА СО ОШТЕТЕН СЛУХ

4.1. Дефинирање на оштетен слух

„Оштетување на слухот претставува губење на слухот при што се оневозможува целосен прием на звуци преку увото. Ако загубата на слухот е делумна, лицето покажува тешкотии при слушање тивок или далечен говор. Наглувото лице може да користи слушно помагало за засилување на звукот. Доколку загубата на слухот е потешка, лицето може во целост да не биде во можност да разликува звуци“ (*Ајдински Г., Киткањ З., Ајдински Љ., 2007 стр.57 и 58*).

А. За **наглуви** се сметаат оние лица кај кои оштетувањето на слухот на подброто уво е од 25 db до 80 db и кои потполно или делумно го развиле вербалниот говор. Според степенот на оштетувањето на слухот, времето кога настанало оштетувањето и степенот на говорната развиеност, наглувите лице се распоредуваат во следните подгрупи:

- Лица со оштетување на слухот од 25 db до 40 db. Овие лица можат спонтано да развијат вербален говор;
- Лица со умерено оштетување на слухот од 40 db до 60 db кои пред оштетувањето спонтано го развиле говорот;
- Лица со умерено оштетување на слухот од 40 db до 60 db се и лицата кај кои оштетувањето на слухот настанало пред да го развијат говорот, а како последица имаат делумно развиен говор;
- Лица со тешко оштетување на слухот од 60 db до 80 db кои спонтано го развиле говорот пред да настане оштетувањето;
- Лица со тешко оштетување на слухот од 60 db до 80 db кај кои оштетувањето на слухот настанало пред да го развијат говорот, а потоа го развиле со систематски сурдо-аудиолошки третман.

Б. Лица со **тешко оштетување на слухот** од 60 db до 80 db се оние кај кои оштетувањето на слухот настанало пред да го развијат говорот, а во моментот на оцената на специфичните потреби имаат недоволно развиен говор.

В. **Глуви** се оние лица кај кои оштетувањето на слухот е поголемо од 80 db и кои со слушен амплификатор не можат целосно да го перципираат вербалниот говор.

Термините „оштетување на слухот“ и „губење на слухот“ често пати се користат да се опише широкиот спектар на оштетување на слухот, вклучувајќи ја и глувоста.

Просветниот акт за индивидуи со попреченост (*IDEA-Individuals with Disabilities Education Act*), всушност ги дефинира двата термини одделно:

Оштетувањето на слухот, според IDEA, се дефинира како „оштетување во слухот, перманентно или флукутирано, кое негативно влијае врз образовните перформанси на детето“. Глувоста се дефинира како „оштетување на слухот кое е толку тешко што на детето му е оневозможена обработката на лингвистичките информации преку слухот, со или без амплификатор“. Така, на глувоста се гледа како на состојба што ја спречува индивидуата при примањето звуци во сите или во повеќе форми. Спротивно на тоа, дете со оштетен слух генерално може да одговори на аудитивните стимули, вклучувајќи го и говорот.

Во турската литература најчесто се сретнува дефиницијата во која: „Загуба на слухот претставува редукција на осетот за слух, поради вродени или стекнати проблеми“. Додека „слушното оштетување претставува редукција или дефицит на осетот за слух, како состојба која се јавува кај поединци“.

Инцилај Коџатепе (İncilay Kocatepe) смета дека губењето на слухот треба да се дефинира како: „развојно губење на осетот за слух кај поединецот, што доведува до намалување на способноста за соодветно функционирање во околината, особено во полето на комуникација. Додека оштетувањето на слухот претставува намалување на слушниот праг кај поединецот, па секоја фреквенција на аудиограмот, која покажува одреден степен на отстапување на прагот од нулата, се дефинира како слушно оштетување. Тестовите за проценка на слушните остатоци, кај некои поединци, покажуваат разлики од праговите поставени за нормален слух, степенот на загуба на слухот и потребата од посебна едукација и учење на говорни способности ни укажува на присуство на оштетување на слухот“.

4.2. Етиологија на оштетен слух

Постојат голем број причинители што предизвикуваат разновидни заболувања и оштетувања на слушниот анализатор, односно на сетилото за слух. Тие причинители можеме да ги поделиме според времето на настанување, локализацијата, наследувањето, средината итн.

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

- а) Пренатални фактори кои се јавуваат за време на бременоста: рубеола кај мајката во текот на бременоста; ендемски луес; крвно сродство на родителите; примање на стрептомицин за време на бременоста; херидитарна глувост; бременост изложена на вибрации и бучава; алкохолизам кај родителите; RH-фактор кај родителите; крвавење во текот на бременоста.
- б) Перинатални фактори: асфиксија кај новороденчиња; недоносеност; повреди при породувањето и други.
- в) Постнатални фактори: примена на стрептомицин; воспаление на средното уво; менингитис; енцефалитис; жолтица по раѓањето; механички повреди и други.

Според локализацијата на слушните повреди се диференцираат следните состојби:

- а) Повреди на надворешното и средното уво: атрезија на надворешниот слушен канал; дефекти на тапанчето; катарални и гнојни отити; сраснување на слушните ковчиња.
- б) Отосклероза
- в) Нарушувања во внатрешното уво: промени во перилимфата и ендолимфата; промени на нишкообразните клетки; промена во ганглиите.
- г) Повреда на слушниот нерв и неговите јадра.
- д) Повреда на централните слушни патишта.
- ѓ) Нарушувања на центрите за слух во кората на големиот мозок.

Според Актот на Американците со попреченост (*Americans With Disabilities Act*) постојат четири типа на загуба на слухот:

- *Кондуктивен*, настанат како последица на болест или препрека во надворешното и средното уво кое најчесто ги афектира сите фреквенции на звучност. Превентивниот третман генерално помага на лицата со кондуктивна загуба на слухот.
- *Сензо-неврален*, се јавува како резултат на оштетувања во внатрешното уво. Оваа загуба може да варира од лесно до длабоко оштетување и често се афектирани одредени фреквенции повеќе од другите. Звуците често се искривени, дури и со слушно помагало.
- *Комбиниран*, се јавува во двете, внатрешното и надворешното или средното уво.
- *Централен*, се јавува како резултат на оштетување во централниот нервен систем.

Националниот центар за деца со посебни потреби (*National dissemination center for children with disabilities*) истакнува дека „загубата на слухот и глувоста можат да бидат: стекнати, што значи дека загубата се случила по раѓањето, или конгенитални, што значи дека загубата на слухот или глувоста била присутна на раѓањето“.

Најчеста причина за стекната загуба на слухот е изложеност на бучава (*Merck Manual's Online Medical Library, 2007*). Други причинители можат да бидат: насобрана течност зад тапанчето; инфекции на увото (познати како отитис медиа); детски заболувања, како што се заушки, сипаници и друго, траума на главата.

Конгенитални причинители за загуба на слухот и глувост можат да бидат: семејна историја на губење на слух или глувост; инфекции за време на бременост (како на пример рубеола); компликации во текот на бременоста (како што е RH-факторот, дијабетес кај мајката или токсичност).

Американската асоцијација за говор-јазик-слух (*American Speech-Language-Hearing Association*) истакнува дека „загубата на слухот или глувоста кај децата, исто така, можат да бидат карактеристика на друга попреченост како што се Даунов (Down-ов) синдром, Usher-ов синдром, Treacher Collins синдром, Crouzon синдром и Alport синдром. Во сите случаи, раната детекција и третман се многу важни за правилен развој на детето“.

Министерството за образование на Република Турција истакнува дека 95% од причинителите за загуба на слухот се пренатални, за време на породувањето или пред усвојувањето на говорот, и 5% од причинителите се јавуваат откако детето го усвоило говорот и од непознати причини. Причините за оштетувањето на слухот можат да се поделат во три категории: пренатални, перинатални и постнатални.

➤ *Пренатални:*

- Прележани болести или инфекции кај мајката за време на бременост (особено рубеола, заушки, жолтица...),
- Рентген зрачења на мајката за време на бременост,
- Употреба на лекаства и алкохол за време на бременост,
- Претрпена несреќа, трауми за време на бременост,
- RH-некомпатибилност,
- Генетски фактори,
- Консангвини бракови.

➤ *Перинатални:*

- Компликации за време на породување (заплеткување на папочна врвца околу вратот на бебето, задущување...),
- Ниска родилна тежина,

- Предвремено породување,
 - Жолтица кај бебето која доведува до потреба од трансфузија,
 - Повреди на главата, вратот или увото, за време на породувањето.
- *Постнатални:*
- Повреди на средното или внатрешното уво,
 - Прележани болести во детството (напади, менингитис, рубеола, шарлах...),
 - Продолжена хронична инфекција на средното уво, со времетраење подолго од три месеци (otitis media),
 - Повреди во детството (фрактури на черепот, пукнатини, тежок удар на главата или ушите, изложеност на силна бучава или внесување објекти во увото кои можат да доведат до оштетување).

И покрај ова, постојат причини кои доведуваат до оштетување на слухот, а сè уште не се познати.

4.3. Класификација на оштетен слух

Постојат различни класификации на слушната оштетеност, како на пример: медицинска, психолошка, лингвистичка, дефектолошка и други.

За спроведување и успех на рехабилитациската постапка големо значење има точната класификација на оштетувањата на слухот, која треба да биде крајно егзактно валидна. Класификацијата според *Костиќ (1980 стр. 33 и 34)*, цитирано од *Андоновска С. (2013, стр.111)*, која за основа ги зема степенот на слушното оштетување, при што го опфаќа квалитетот и квантитетот на оштетувањето, степенот на говорна развиеност и времето на настанување на слушното оштетување, децата со слушни оштетувања ги класифицира во пет групи:

- *нулта група* ги опфаќа децата со апсолутно оштетување на слухот во однос на квалитетот и квантитетот. Тие не воспоставуваат контакт со звукот на ниту една точка на фреквентниот спектар, ни при најголем можен интензитет.
- во *прва група* влегуваат случаи кај кои слухот во однос на квантитет и квалитет е многу тешко оштетен, но не е згаснат. Карактеристична по тоа што има минимални остатоци на слух на ниските фреквенции.
- во *втора група* влегуваат деца со слушни остатоци од 125 до 1500 или 2000 Hz со десцендентна крива од 60 до 110 dB. И овие остатоци не го покриваат целото акустично подрачје на говорот, па и говорните сигнали целосно не може да се перципираат.
- кај *третата група* квалитетот е сочуван и може да се перципира цело акустичко поле под одредени услови, со селективна филтерска амплификација, која ќе овозможи одделни фреквентни подрачја интензивно

да се коригираат за онолку колку што е намален прагот на детекција на сигналот на одредени фреквенции во интензитетниот минус, во однос на референтното ниво (20 dB).

- *четвртата група*, исто како кај трета група, се однесува само на квантитетот, а квалитетот е сочуван. Разликите во праговите на чујност за одделни фреквенции се до 10 или 15 dB, па успешно може да се користи линеарна амплификација.

Оштетувањето на слухот може да биде, анатомски гледано, тополошки лоцирано во слушниот канал, средното или внатрешното уво, односно во нервните патишта и централната структура на слушниот орган. Во однос на различната локација разликуваме и повеќе видови на оштетување на слухот, што зависи како од типот на аудиограмската крива, така и од степенот на оштетувањето на слухот. Видот на оштетувањето на слухот е поврзан и со етиологијата на оштетувањето, па може да се каже дека со познавањето на причините на оштетување на слухот може да се донесе претпоставка за видот, типот на кривата и степенот на оштетувањето на слухот.

За полесно да го согледаме видот, типот на кривата и степенот на оштетувањето на слухот, потребно е накратко и воопштено да се објасни патот на акустичката дразба од периферијата до центарот за слух во кората на големиот мозок. Соодветната дразба за увото е физикално-механичка енергија на треперењето, најчесто на воздухот, која е по својот интензитет и траење е соодветна за анатомска и физиолошка поставеност на слушниот орган. Соодветниот интензитет на акустичката дразба е распон на интензитетот од прагот на слушноста до границата на болка (0-120 db). Овој интензитетски распон го нарекуваме „зона на слушна толеранција“. Соодветниот квалитет на акустичката дразба, кога станува збор за орално-гласовниот говор како елемент на дразба, е дефиниран со фреквенциски распон од 250 до 4.000 Hz или 8.000 Hz. Овој фреквенциски распон го викаме „зона на говорот“. Слушното поле или слушното подрачје на човекот го нарекуваме фреквенциски распон од 16 до 16.000 Hz или 20.000 Hz. Нивото под 16 Hz се нарекува „инфра подрачје“, а нивото над 16.000 Hz „ултра подрачје“.

Основни видови на оштетување на слухот се:

- Кондуктивно оштетување на слухот и
- Перцептивно оштетување на слухот.

Ако се присутни и кондуктивната и перцептивната компонента на оштетување на слухот, таквото оштетување го нарекуваме мешовито оштетување на слухот. Тука е

потребно да се спомене и психогената глувост како специфичен вид на нефункционирање на слухот што е резултат на психичко заболување.

Стандардната (нормалната) состојба на слухот ја означуваме со прагот на чујноста што варира од 20 до 25 db. Ако прагот на чујноста се наоѓа во распон од 20 до 120 db (зона на слушна толеранција), тогаш зборуваме за оштетување на слухот што може да биде изразено во различни степени. Најчесто оштетувањето на слухот го делиме на пет степени, и тоа:

- Лесна наглувост 20-40 db;
- Умерена наглувост 40-60 db;
- Тешка наглувост 60-90 db;
- Практична глувост 90 db и повеќе и
- Клиничка (тотална) глувост - не може да се регистрира никаква реакција на испитаникот на звук.

Според Просветниот акт за индивидуи со попреченост (*Individuals with Disabilities Education Act- IDEA*), „загубата на слухот обично се опишува со пет различни нивоа: мала, лесна, умерена, тешка или длабока. Овие нивоа зависат од тоа колку добро лицето може да слушне интензитети и фреквенции најсилно поврзани со говорот. Нарушувањето во слухот може да се случи во интензитетот или фреквенцијата или во двете области и може да се јават само на едното уво или на двете. Постојат четири различни видови на загуба на слух, во зависност од засегнатоста на „слушниот пат“. Така, има кондуктивна загуба на слухот, сензо-неврална загуба на слухот, централна загуба на слухот и мешана. Исто така, може да се појави функционална загуба на слухот, но станува збор за уникатна дијагноза за која детето не добива посебни образовни услуги“.

Според *NICHSY u ehealthMD*, сите загуби можат да се поделат на следниот начин:

- Кондуктивна загуба на слухот е предизвикана од болести или опструкции во надворешното или средното уво.
- Сензо-неврална загуба на слухот се јавува како резултат на оштетување на деликатните сензорни влакна на клетките во внатрешното уво или на нервите кои ги снабдуваат. Ова оштетување на слухот може да варира од благо до длабоко.
- Централната загуба на слухот настанува како резултат на оштетување на нервите или јадрата на централниот нервен систем, или во патиштата до мозокот или во самиот мозок.

- Мешана загуба на слухот се однесува на комбинација од кондуктивна и сензо-неврална загуба на слухот и значи дека проблемот се јавува и во надворешното и средното или и во внатрешното уво.
- Функционалната загуба на слухот настанува како резултат на психолошки или емоционален проблем. Лицата со ваков вид слушно оштетување оставаат впечаток дека не слушаат или одговараат, но сепак реално имаат нормален слух.

• Во турската литература, оштетувањето на слухот се класифицира на три начини:

1. *Класификација според степенот на оштетување на слухот;*

- 10dB-15dB нормален слух, без проблеми;
- 16dB-25dB тешкотии при слушање и дискриминација на некои звуци со мал интензитет (шумолење на листови, шепотење);
- 26dB-30dB тешкотии при слушање на меки гласови. Ова лице не може да слушне говор со шепотење;
- 31dB-50dB тешкотии при разбирање меѓусебни разговори;
- 51dB-70dB не можат да следат, ниту пак да разберат некој разговор, без слушен амплификатор;
- 71dB-90dB не можат да слушнат говор, туку само некои силни звуци од околината;
- 91dB и погоре, воопшто не можат да слушнат говор, туку само многу висок интензитет на звук.

Поединците со длабока загуба на слухот, како и оние кои користат слушни помагала, се дефинираат како „глуви лица“, додека лицата со лесна и умерена загуба на слухот се нарекуваат „наглуви лица“.

2. *Класификација според времето на настанување на загубата на слухот;*

Во зависност од времето на настанување на загубата на слухот, постојат два вида на слушно оштетување: слушно оштетување кое се јавува пред формирање на говорот и слушно оштетување кое се јавило откако се формирал говорот кај детето.

3. *Класификација според местото на оштетување на слухот;*

- Кондуктивна загуба на слухот - поради оштетување на надворешното или средното уво, доаѓа до неможност за испорака на звукот кон средното уво, при што крајниот резултат е оштетување на слухот.
- Сензо-неврално губење на слухот - како резултат на оштетување на нервите во внатрешното уво или од внатрешното уво до мозокот, доаѓа до губење на слухот. Овој тип на слушно оштетување е потешок и траен.

- Мешан тип на загуба на слухот - овој тип претставува комбинација од кондуктивната и сензо-невралната загуба на слухот.
- Централна загуба на слухот - повреда на централниот нервен систем која резултирала со оштетување на слухот. Надворешното и средното уво ја извршуваат својата функција, внатрешното уво и аудитивниот нерв нормално функционираат, но во самиот центар има некое оштетување кое претставува бариера за разбирање на звуците кај поединецот.
- Психолошка загуба на слухот - и покрај тоа што не постои оштетување на структурата на органот за слух, ниту пак на функцијата на увото, сепак лицето не слуша. Ваквата состојба се нарекува „психолошка загуба на слухот“ или може да се сретне и како „хистерична глувост“ или „психосоматска глувост“.

Сите горенаведени видови на загуба на слухот, доколку не можат да се третираат со најразлични медикаменти или операција, единственото решение кое останува е слушно помагало. За секој тип и секој степен на слушно оштетување, секогаш постои соодветно слушно помагало.

4.4. Распространетост на оштетен слух

Во современите услови на живот, во кои како последица на интензивен технички и технолошки развој се појавуваат сè поголем број извори на зголемена звучност, проблемот на слушните оштетувања станува сè поактуелен и поалармантен. Статистиката, како што наведуваат белградските автори (*Брајовиќ Љ. и сор. 1997*), сериозно предупредува. Повеќе од 17% од вкупното население е погодено со лесни или тешки облици на оштетување на слухот. Три од 1.000 новородени деца се погодени повеќе или помалку со сериозен слушен дефицит, а во групата од 1.000 новороденчиња, според апроксимативните процени, се регистрира еден случај на тотална глувост од конгенитален тип.

Според статистичките податоци од Британскиот институт за испитување на слухот, што ги изнесува *Брајовиќ Љ. и сор. (1997)*, што се однесуваат на распространетоста на лицата со оштетен слух, можеме да видиме дека бројот на слушно оштетените лица во однос на вкупната популација процентуално расте со старосната возраст, со критичен пораст во старосната група од 60 до 70 години (табела 2).

Табела 2. Застапеност на лицата со оштетен слух според возраста

Возрасни групи	Застапеност во %
17-30	1,8
31-40	2,8
41-50	8,2
51-60	18,2
61-70	36,8
71-80	60,2

Овие автори ни ја прикажуваат процентуалната застапеност во вкупната популација според степенот на оштетување (табела 3):

Табела 3. Застапеност на лицата со оштетен слух според степенот на оштетување

Степен на слушно оштетување	Загуба на слухот на подоброто уво	% од вкупната возрасна популација
Благо слушно оштетување	25-40 dB	11,3
Умерено слушно оштетување	41-70 dB	4,99
Јако слушно оштетување	71-95 dB	0,54
Длабока глувост	над 95 dB	0,14

Според најновите податоци на Светската здравствена организација (WHO), над 5% од светското население или 360 милиони лица имаат оштетување на слухот (328 возрасни и 32 милиони деца). Под слушно оштетување се подразбира губење на слухот поголемо од 40 dB на подоброто уво кај возрасни и загуба на слухот поголема од 30dB на подоброто уво кај деца. Поголемиот дел од овие луѓе живеат во земји со низок и среден приход. Околу една третина од лицата над 65-годишна возраст имаат загуба на слухот. Преваленцијата на оваа возрасна група е најголема во Јужна Азија, Азија Пацифик и супсахарска Африка.

Меѓу авторите постои согласност дека „губењето на слухот во детството е релативно нефреквентен феномен поради што оваа состојба често се опишува како состојба со ниска инциденца“ (*Mitchell&Karchmer, 2006, стр. 96*). Распожливите статистики покажуваат слични нивоа на преваленција во развиените земји, кои варираат од 1 до 2 деца на 1.000 новороденчиња (*Fortnum, Summerfield, Marshall, Davis, & Bamford, 2001, стр. 5*).

Од Државниот завод за статистика на Република Македонија нема податок за точниот број лица со оштетен слух, но според податоците добиени за лицата корисници на социјална заштита за 2012 год. според категорија на попреченост, може да се види

дека има „309 малолетни корисници на социјална заштита со оштетен слух (од кои 105 се жени) и 259 полнолетни корисници (од кои 91 се жени)“, што може да нè доведе до една ориентациска бројка од 568 лица со оштетен слух кои се корисници на социјална заштита.

Ниту во Република Турција не е целосно познат бројот на лицата со оштетен слух. Со општата популација и употреба на некои коефициенти може приближно да се одреди нивниот број. Според пописот од 1990 година, на возраст од 0 до 6 години има 64.988 деца со оштетен слух, на возрастна група од 7 до 14 години има 68.400, додека од 15 до 18 години има 30.780, што претставува една приближна бројка од 164.168 деца и млади со оштетен слух. Оваа бројка воопшто не е мала, особено ако се земе предвид дека и семејството и роднините на овие деца се исто така погодени. Сè додека пропорциите остануваат исти, до 2014 година, колку што е зголемен бројот на населението исто толку се зголемува и бројот на лицата со оштетен слух.

Државниот завод за статистика на Република Турција, според податоците од 2002 година, истакнува дека „0,37% од вкупното население се лица со оштетен слух“.

4.5. Карактеристики на децата со оштетен слух

Децата што имаат оштетен слух можат успешно да го коригираат својот недостаток со помош на корективни методи или со технички помагала. Но, доколку не се преземат соодветни постапки, настануваат многубројни последици што имаат рефлексија на личноста на детето. Така, отсуството на рана рехабилитација придонесува за формирање на посебен склоп на личноста во кој учествуваат: его-ригидноста, импулсивноста, ограничената емоционална контрола и недовербата. Од ова произлегуваат тешкотии во развојот на говорот, комуникацијата и појава на депресија, особено во адолесценцијата и при преминот кон зрелоста. Децата со оштетување на слухот што средината не ги забележала, изгледаат расеано, немотивирано за работа, па наставниците ги перципираат како незаинтересирани и мрзливи.

Кај децата со оштетување на слухот е отежнато стекнувањето на апстрактно мислење, за кое е потребен говор и вербална комуникација. Затоа во образованието на глувите деца присутни се два спротивни приода: орален и манипулативен. Со оралниот метод се настојува глувите и наглувите деца да се оспособат за вообичаена комуникација со гласови (со помош на апарати и со долготрајно вежбање на употребата на гласови). Преку примената на мануелниот метод се застапува тезата за употреба на

поимно покомплексен и достапен јазик што се состои од знаци. Гестовниот говор овозможува брза комуникација и поимен развој, но лицето што го применува е ограничено во однос на средината што слуша.

Современ метод во работата со глувите деца е методот на тотална комуникација, според кој децата учат истовремено да ги употребуваат сите можности за комуникација: гласовниот говор, читањето од усните, употребата на останатиот слух, говорот со прстите, гестовниот говор и комуникацијата со телесни движења.

Добро е познато дека слухот има клучно значење за развојот на говорот и јазичните вештини, комуникацијата и учењето. Децата со слушно оштетување, поради загубата на слухот или проблеми со аудитивната обработка на звуците, стануваат посебна популација на лица со попреченост. Колку порано се појавува загубата на слухот во животот на детето, толку посериозен е ефектот врз развојот на детето. Слично на тоа, колку порано е идентификуван проблемот и започната е интервенцијата, толку е помала сериозноста на крајното влијание. Постојат четири главни начини на кои губењето на слухот влијае врз децата:

- Предизвикува доцнење во развојот на рецептивните и експресивните комуникациски способности (говор и јазик).
- Дефицитот во јазичните способности доведува до проблеми во учењето што резултира со намалени академски достигнувања.
- Тешкотиите во комуникација често пати доведуваат до социјална изолација и сиромашна „слика за себе“.
- Може да има влијание врз изборот на струка.

Divrengi M. u Aktan E. сметаат дека може да се направи една генерална слика за карактеристиките на лицата со оштетен слух и покрај нивните индивидуални разлики. Сепак, голем дел од карактеристиките зависат од видот на оштетување на слухот, степенот, како и влијанието на околината.

- **Моторен развој.** На возраст од 0 до 2 години, децата со оштетен слух ги минуваат сите развојни фази како и нивните врсници. Меѓутоа, спроведените истражувања на поголема возраст покажуваат дека децата со оштетувања на аудитивниот канал или со оштетување на слушните нерви во мозокот, покажуваат неуспешност при совладување вештини за кои се потребни рамнотежа и координација. Направените испитувања за деца на возраст од 6 до 10 години, за крупна моторика, правилно одење напред-назад, стоење на една нога, потскокнување, фрлање, менување на позицијата на телото, како и за ситна моторика, покажуваат дека децата со оштетен

слух се помалку успешни за разлика од нивните врсници (*Bal ve Tanju, 1997, стр.236 и 237*). Покрај тоа, следењето на движења при реализација на посакувано однесување или при исполнување на вербални искази и вербални инструкции, поради неможноста за користење на сетилото за слух, доведува до разлики во развојот на крупната и ситната моторика.

- **Развој на говор.** Децата со вродена загуба на слухот, до 9-месечна возраст, произведуваат природни звуци како и нивните врсници. Но, по овој месец, не можат да ги детектираат сопствените звуци, како и звучните стимулации од животната средина, со што се забавува продукцијата на звуци и бебето постепено замолчува (*Lewis, 1992 стр.16*). Кога функцијата на осетот за слух е нецелосна, детето не е во можност да покаже напредок во нормалните фази на развој на говорот, што предизвикува разни проблеми (*Pektaş, 1993 стр.35*). „Ако ја анализираме загубата на слухот според местото на кое се појавило оштетувањето, кондуктивната загуба на слухот речиси нема влијание врз развојот на говорот, додека другите видови загуба на слухот водат до видливи нарушувања на говорот“ (*Özsoy, 1971 стр.203*). „Развојот на говорот кај децата со оштетен слух го има истиот редослед како и кај децата со нормален слух. Сепак, потребни се посебни програми за обука на лица со оштетен слух за да се постигне истиот“ (*Lewis, 1992 стр.17*).

Во текот на изминативе четири декади, потенцијалот на развој на говорот кај глувите и наглувите деца е значително зголемен. Два основни фактори се одговорни за ова подобрување: технологијата и методите на подучување. Зголемениот аудиторен пристап до појасна говорна информација се обезбедува преку слушни помагала, директивни микрофони, микрофони за радиофреквенции (*Dillon, 2001, стр. 64*), и мултиканални кохлеарни импланти (*Clark et al, 1987, стр. 826*). Можностите за неонатални скрининзи преку мерење на отоакустични емисии (*Norton et al, 2000, стр.530*) овозможуваат подобар фитинг на слушните помагала од рана возраст. Подобрување на методите за подучување вклучуваат тренинг за продукција на говор, стратегиите за рана интервенција (*Yoshinaga-Itano et al, 1999, стр. 1094*) и образовни програми со кои имаат за цел развој на импресивниот и експресивниот говор (*Paul & Quigley, 1994, стр. 34*). Ова е поврзано и со зголемениот број деца инклюдирани во редовни училишта (*Geers et al., 2008, стр. 29*).

- **Интелектуален развој.** Интелектуалниот развој е ист како и кај нивните врсници во полето на препознавање, разделување, спарување, групирање или класификација, ментални процеси кои можат да ги научат преку пребарувања во сопствената средина и распоредување во мисловен систем, идеи кои не се поврзани со недостатокот на говор. За децата со оштетен слух со употребата на визуелни знаци за регулација на активностите, поради недостатокот на вербални комуникациски вештини, учењето преку истражување на сопствената средина, мисловните системи и развојот на менталните процеси се ограничени. Поради поврзаноста на говорот и развојот на интелектуалните способности, степенот на попреченост на слухот има големо влијание врз интелектуалниот развој на детето (*Ergenç, 1995*).
- **Социјален развој.** Личните и социјалните вештини се во склад со комуникациските вештини на детето со оштетен слух, како и интеракцијата со членовите на семејството и со другите лица од околината. Децата со оштетен слух, кои имаат родители со оштетен слух, покажуваат повисоко ниво на социјална зрелост, полесно приспособување на слушното оштетување и подобра контрола на однесувањето, за разлика од децата со оштетен слух кои имаат родители со нормален слух. Оваа состојба е поврзана со потребата за рано воведување на гестот (*Culatta u Tompkins, 1999*). Детето со оштетен слух кое има родители со нормален слух, создава еден заеднички пристап на комуникација преку модели кои не се доволно корисни поради поимите дадени од страна на лицата кои комуницираат, што предизвикува тешкотии во разбирањето во одредени ситуации. Парот мајка со нормален слух - дете со оштетен слух, во заедничкиот комуникациски пристап и како резултат на некорисните модели, можат да се забележат два доминантни видови на однесување кај мајката - наредување и контролирање. Овие однесувања кај мајката се сметаат за предизвикувачи на неуспешност при созревањето на социјалните односи на детето. Родителите на дете со оштетен слух најчесто се премногу заштитнички, помалку попустливи, помалку охрабрувачки и помалку потврдни, за разлика од родителите на децата со нормален слух. Проблемите предизвикани од оштетувањето на слухот, сами по себе, не се голема пречка. Главниот проблем е всушност предизвикан од недостатокот на комуникација. Истражувањата покажуваат дека способноста на детето да комуницира е тесно поврзана со потребата за

позитивни емоции и соодветен мајка - дете однос. Социјалните способности на поединецот не се менуваат според присутноста или отсутноста на осетот за слух. Поважна е перцепцијата за социјална сигурност на училиште, во одделението, учество во општествени дејности, како и емотивна поврзаност со пријателите со нормален слух (*Leigh u Stinson, 1991*). Според *Stinson*, лицата со оштетен слух имаат пониска самоверба и сметаат дека се недоволно компетентни за контролирање на случувањата од околината. Овие прашања се важни фактори за видот на семејството, успешна употреба на ист јазик со врсниците и наоѓање пријатели во средината во која живее. Овие односи ја поттикнуваат индивидуалноста на детето и се поддршка за здрав развој на идентитетот на детето (*Leigh u Stinson, 1991*). Децата со оштетен слух обично не се спријателуваат надвор од училиштето. Причината за ова се должи на неможноста за комуникација, како и на неможноста да ги објаснат своите размислувања на децата со нормален слух. Токму затоа, повеќе преферираат да имаат пријатели со истото оштетување како нивното.

„Во однос на селф-концептот и сликата за себе, кај глувите деца, доколку постои нормален развој, не би требало значително да заостанува развојот на позитивниот селф-концепт. Сликата која денес ја имаме за селф-концептот кај глувите деца сè уште е парцијална и мозаична. Најзначајна улога во градењето на идентитетот имаат родителите на децата со оштетување на слухот“ (*Јачова З. и Каровска А., 2009, стр. 48-49*).

4.6. Едукативните можности на учениците со оштетен слух

Основното воспитание и образование на децата со оштетен слух е компонента од едукативниот дел од рехабилитацијата и каде што детето поминува голем период од својот развој. Основното образование во голема мера зависи од навременото започнување и успешноста на клиничкиот дел и предучилишното воспитание на децата со оштетен слух. Врз основа на добиениот наод и мислење од соодветна стручна установа, детето го започнува процесот на воспитание и образование во основното училиште и тоа по различни модели (*Савиќ Љ. и Ивановиќ П., 1994 стр.219*).

- Школување на слушно оштетено дете (наглувост од различен степен на оштетување) како поединец (или помала група) во редовно одделение со

ученици што имаат нормален слух, доколку неговиот степен на оштетување му овозможува да ја следи редовната настава.

- Специјално одделение за слушно оштетени деца во состав на редовното училиште или екстерно одделение во состав на установа.
- Специјално основно училиште за слушно оштетени деца.
- Посебни одделенија во состав на училиштето за глуви што се организираат за слушно оштетените деца што имаат дополнителни тешкотии во својот развој (комбинирани пречки),
- Домашна или болничка настава што се организира за слушно оштетени деца кои се неподвижни или подолго време се хоспитализирани во болница или во својот дом.

При реализација на наставата за учениците со оштетен слух се користат најразлични сурдо-технички помагала. Во зависност од оштетувањето на слухот се избира кое средство за комуникација ќе биде прифатливо со поголема леснотија за детето. Токму затоа, при образованието на децата со оштетен слух, во прв план се комуникациските вештини. Стекнувањето на овие вештини се обезбедува преку три методи: вербален (устен) метод, гест (мануелен) метод и комбинација од двете методи, нешто што е познато како „метод на тотална комуникација“.

Во рамките на основното и средното образование во Република Македонија, како образовен метод, односно метод на подучување, се употребува методот на тотална комуникација, кој освен користење на визуелната перцепција на говорот од уста, односно читање на говор од уста, вклучува и употреба на македонскиот знаковен јазик. Истражувањата спроведени од Јачова и сор. укажуваат дека е неопходна стандардизација на македонскиот знаковен јазик и подготовка на општи и диференцирани речници (*Јачова и сор., 2011, стр. 195*).

Учениците со оштетен слух се вклучени и во редовните училишта во Република Македонија. Според *Јачова З. и Каровска А. (2009, стр. 51)* постојат пет модели на поддршка на учениците со оштетен слух во инклузивни услови:

- Модел на поддршка со читање на говор од уста;
- Поддршка во рамките на пристап со целосна комуникација;
- Модел со знаковен метод на поддршка;
- Вонредни наставници - дефектолози за поддршка;
- Наставникот за ученици со оштетен слух како консултант и двигател на промените.

Во Република Турција, според регулативите и поставените програми, во училиштата за деца со оштетен слух најчесто се применува само методот на вербална комуникација. На тој начин им се овозможува на децата полесно да го разберат говорот

во нивната околина. Недостатокот на комуникација се надоместува со примена на методи на вербална комуникација, како: аудитивна обука, читање од усни, обука на говор и глас.

- **Аудитивна обука** - аудитивната обука обезбедува употреба на остатоците на слухот на најдобар можен начин, со што се осигурува максимална помош при извршување на сите активности. Постојат многу различни звуци во нашата животна средина. Лицата со нормален слух можат да ги препознаат и да ги селектираат овие звуци. Лицата со оштетен слух немаат корист од оние звуци кои се недостапни за нив, во зависност од степенот на слушното оштетување. За нив е потребно надминување на овој недостаток преку образование. Постојат одредени правила и насоки кои мора да се следат при секоја аудитивна обука:
 - ✓ Кај секое дете со оштетен слух постојат остатоци на слухот кои можат да се искористат;
 - ✓ Без разлика колку е тешка загубата на слухот, за секое дете мора да се обезбеди аудитивна обука;
 - ✓ Со оваа обука треба да се започне што е можно порано. Времето кога стануваме свесни дека постои оштетување на слухот може да се смета за време кога е потребно да се започне со обука;
 - ✓ Планот и имплементацијата на аудитивната обука треба да бидат индивидуализирани;
 - ✓ Увото се смета за основа на аудитивната обука; сепак треба да биде поддржана и од страна на другите сетила;
 - ✓ Аудитивната обука за малите деца треба да биде во форма на игра; со напредувањето на возраста и тргнувањето на училиште, потребна е поврзаност со училишните активности со што се обезбедуваат голем број придобивки за детето;
 - ✓ При аудитивната обука, вообичаена е употребата на планирани звуци од страна на училишната програма, наставникот или возрасните, но поврмсено треба да им се даде можност на децата да ги слушаат звуците што тие ги сакаат;
 - ✓ Според програмата, најпрво се започнува со дискриминација на звуци од природата или инструменти, за подоцна да се премине на дискриминација на гласови при говор.
- **Читање на усни** - читањето од усни, во случај на вербална комуникација, претставува поддршка за лицата со оштетен слух, вклучувајќи разбирање преку изворот на говор, устата, мимиката на лицето. Понекогаш, читањето од усни може да се нарече како читање на говор. За реализација на процесот

на читање од усни, потребни се најмалку две лица. Неколку важни точки треба да се земат предвид при обука на децата за читање од усни:

- ✓ Со обуката треба да се започне рано;
- ✓ Читањето од усните треба да има за цел да им обезбеди одреден речник на децата. Вокабуларот на детето во животната средина може да биде различен во зависност од детето и времето;
- ✓ Читањето од усните треба да се смета како постојана активност; не треба да постојат ограничувања на возраста, времето, часовите или активностите. Читањето од усни треба да биде вклучено во сите наставни активности;
- ✓ Читањето од усни не треба да биде ограничено на едно место. Детето треба да се навикне на овој начин на разбирање на говор секаде: дома, во училиница, на улица, односно на секое место каде што се одвива животот на детето;
- ✓ За разбирање на говорот преку читање на усни, добриот вид е од суштинско значење за детето;
- ✓ Потребно е детето да не го гледа лицето на соговорникот секогаш под ист агол. Читањето на говор од уста од различни агли му овозможува на детето да стекне вештини за следење, но и полесно да се навикне;
- ✓ За соодветно читање на говор од усни, потребно е соговорникот да се задржи на нормален говор, нема потреба од претерување за брзината на говорот, гласот или движењата на усните;
- ✓ Децата треба да се соочат со различни лица;
- ✓ Како што разбирањето на говор од усни ја поттикнува употребата на осетот за вид, исто така е потребно да се поддржат и другите сетила. На децата треба да им се овозможи употреба на многу сетила со воведување нови предмети, слики, бои, големини, форми, структури, вкусови, мириси...

Јачова 3. (2006, стр. 86) истакнува дека „читањето на говор од уста и од лице во пониските одделенија не треба да се ограничи само на наставата по мајчин јазик, туку треба да биде застапено на секој час по секој предмет, а особено на часовите по техника на говорот, каде што треба да се користи глобално читање на говорот. Подоцна, во погорните одделенија, треба да се дадат детални информации за суштината на читањето на говорот од уста, односно за брзината на неговото читање, за да се создаде поголем фонд на зборови, да се совлада брзиот и течен говор, да се совлада граматиката и др. Значи, визуелната перцепција на говорот е бавен и мошне долг процес кај глувите ученици, тргнувајќи од демутизацискиот период кога се започнува со формирање на говорните навикни. Затоа е неопходно да се планира неговата реализација, преку посебни програмски содржини“.

- **Обука на гласот** - Оштетувањето на слухот, во зависност од степенот на неуспех при примање на звуци, времето на настанување на оштетувањето, како и образованието на лицето, воопшто не наликува на чувствителноста на

звукот што ја имаат поединците со нормален слух. Во тој поглед, обуката за говор кај децата со оштетен слух треба да се направи истовремено со обуката на гласот.

- **Артикулација** - Повеќето јазици имаат повеќе од педесет гласови. Секој од овие гласови, со правилно додавање или отстранување, овозможува формирање на зборови. Децата со оштетен слух не можат да ги препознаат гласовите, поради што не доаѓа до формирање на говор. За добра артикулација на гласовите потребно е да го научат нивното правилно поврзување едни со други преку соодветни врски. Ова се нарекува обука за спојување.
- **Обука на говор** - Децата со оштетен слух можат преку соодветна обука на говорот да комуницираат со околината на својот мајчин јазик.

5. ЛИЦА СО ТЕЛЕСНА ИНВАЛИДНОСТ

5.1 Дефинирање на телесна инвалидност

Инвалидноста претставува комплексен феномен. Без оглед на причинителот што довел до инвалидност, таа претставува збир на три неделиви компоненти: физички аспект, психички последици и социјални реперкусии. Физичкиот аспект не мора посебно да се дефинира, тој се однесува на општо-физичките ограничувања, чии манифестации зависат од патолошката состојба што придонесува до невозможно моторно функционирање. Психичките и социјалните последици на инвалидноста се надградба на примарното моторно оштетување, но секогаш се присутни и во поголема или помала мера пречат при функционирањето на личноста во целост.

Квинсленд образование предлага телесната инвалидност да се дефинира како „дисфункција на мускулоскелетни и/ или невролошки телесни системи, која влијае на функционалната способност на ученикот да се движи или да ги координира движењата“.

Според Правилникот за оцена на специфичните потреби на лицата со пречки во физичкиот или психичкиот развој (Службен весник на РМ бр. 30/2000) под телесна инвалидност се подразбира „состојба на намалување или губење на функционалната способност на еден или повеќе делови на телото, со што значително се намалува способноста на лицето во задоволувањето на основните животни потреби“.

Физичкиот или телесниот хендикеп, во турската литература може да се сретне и под терминот „ортопедска попреченост“, а подразбира „попреченост на коските или формата на зглобовите, прогресивна инвалидност на структурата на мускулите, или нерамнотежа во контролата или координацијата кај едно лице“ (*Çağlar, 2004, стр. 12 и 13*).

Во Законот за посебно образование на Република Турција можеме да забележиме дека ортопедските нарушувања се поделени во три поднаслови: несовршености поврзани со нервниот систем, повреди и хронични болести.

Министерството за образование на Република Турција во регулативата за посебни образовни услуги, телесната инвалидност ја дефинира како: „негативно влијание на образовните можности и социјалниот статус на поединецот поради болести, нарушувања и оштетувања на скелетот и мускулите, или оштетување настанато како резултат на повреда на нервниот систем“.

Министерството за здравство на Република Турција телесната инвалидност ја дефинира како „ортопедска попреченост која влијае на перформансите и успехот во образованието и работата на поединецот, се случува пред или по раѓањето; и покрај сите преземени мерки и терапии, нервниот систем, мускулите, зглобовите или скелетниот систем, не се во можност да обезбедат нормално функционирање“.

5.2. Етиологија на телесна инвалидност

Етиопатогенезата на телесната инвалидност е мошне тешко да се постави не само поради истоветноста на причинителите, туку и поради големиот број деца со различни заболувања. До денес се откриени повеќе од 400 фактори способни да го нарушат нормалниот интраутерин развој.

Причините што предизвикуваат соматски заболувања, според *Мустафов С. и Петров И. (1994)*, може да се поделат на две големи групи.

Во **вродените** фактори главно се вбројуваат: наследните болести што имаат претежно генетска основа; влошени еколошки услови за живот; лоша исхрана во текот на бременоста; ендокрини заболувања; инфективни заболувања; физички трауми; употреба на наркотици и др.

Стектнатите фактори се делат на три групи: пренатални - за време на бременоста, перинатални - за време на раѓањето, и постнатални - по раѓањето на детето.

Најчести видови на телесна инвалидност кои се јавуваат кај децата се: мускулна дистрофија, стекнати повреди на рбетниот мозок, spina bifida, церебрална парализа (хемиплегија, диплегија, квадриплегија, атаксија) итн.

Причините за телесната инвалидност, од дефектолошка гледна точка, се делат на: телесна инвалидност од неврогена етиологија и телесна инвалидност како последица на хронични долготрајни болести кои ја намалуваат виталноста на болниот, при што ја оштетуваат неговата општа моторна и телесна ефикасност. Големите број инфективни заболувања (вирусни, паразитски и сл.) кои се јавуваат, пред сè, за време на интраутериниот живот на детето, односно во периодот на органогенезата, може да бидат причинители на телесната инвалидност.

Како најчести причинители за физичкото онеспособување на човекот и создавање инвалидност се јавуваат сообраќајните несреќи, кои во последно време добиваат големи размери. На второ место по нив доаѓаат повредите на работното место кои исто

така се масовни и имаат во себе тешки оштетувања на локомоториката, регрутирајќи голем број трајни инвалиди.

Турските автори истакнуваат дека најголем причинител за телесна инвалидност се воспалителни болести, недостаток на кислород, труење и несреќи.

- Повредите на централниот нервен систем се однесуваат на мозокот и 'рбетниот мозок. Како резултат на овие повреди може да се јави мускулна слабост, мозочен удар или форма на оштетување на координацијата.
- Повредите на мускулоскелетниот систем кои резултираат со телесна инвалидност, можат да бидат вродени, или пак, да се јават подоцна. Причините за нивната појава се наследните заболувања, инфективни болести, несреќи или заостанување во развојот. Најчести оштетувања кои се јавуваат во оваа група се: рамни стапала, мускулна дистрофија и дислокација на колкот.
- Некои видови на телесна инвалидност се јавуваат поради повреди на централниот систем, некои поради повреди на скелетниот систем. Во оваа група најчести оштетувања се: парализа, мозочен удар, дислокација на колкот или вродена ампутација.
- Телесна инвалидност која се јавува како резултат на несреќи или хронични болести. Во оваа група спаѓаат: сите повреди како резултат на паѓања, изгореници, труења, сообраќајни несреќи, рак, туберкулоза, ревматска треска, или болести како дијабетес.

Özsoy Y., Özyurek M. u Eripek S. (2001 стр.135) сметаат дека причинителите за телесна инвалидност можат да се поделат во три групи:

- **Пренатални причини:** недостаток на кислород, употреба на наркотици кај мајката, трауми кај мајката, некомпатибилност на крвните групи помеѓу мајката и таткото.
- **Перинатални причини:** тесна карлица кај мајката, употреба на инструменти како форцепс и вакуум при породувањето, предвремено или доцно породување.
- **Постнатални причини:** неисхранетост, повреди на пределот на главата, инфективни болести, неповолни услови во животната средина, полиомиелитис.

5.3. Класификација на телесна инвалидност

Постојат многубројни класификации на инвалидноста во зависност од критериумите по кои се вршат:

- Етиолошката класификација како критериуми ги зема причинителите на инвалидноста врз основа на која постојат две групи: наследна инвалидност и

стекната инвалидност (под влијание на болести, повреди, социо-културни влијанија);

- Функционалната класификација ја претставува поделеноста на инвалидноста на:

Сензорна: оштетување на видот, оштетување на слухот, оштетување на говорот и гласот.

Телесна: оштетување на локомоторниот апарат, оштетување на централниот и периферниот нервен систем, оштетување од хронични болести, растројства на психомоториката.

Психичка: ментално ретардирани лица, ментално болни лица.

Повеќекратна: со две или повеќе оштетувања, примарни.

Во зависност од специфичните потреби што се јавуваат како резултат на таквите промени, телесната инвалидност може да биде тешка, потешка и најтешка.

- Лице со тешка телесна инвалидност е она лице кое можат самостојно да ги задоволува своите животни потреби со помош на ортопедски помагала или со адаптација на физичката средина;
- Лица со потешка телесна инвалидност се оние лица кои можат да ги задоволуваат своите животни потреби, но со помош од друго лице;
- Најтешка телесна инвалидност постои кога лицето има потреба од постојана нега, грижа и помош во задоволувањето на основните биолошки и социјални потреби.

Според *Панова Г. (2012)* класификацијата на телесно инвалидните лица може да се подели во две големи групи:

1. Класификација на телесната инвалидност според времето на настанувањето:
 - пренатално оштетување;
 - перинатално оштетување;
 - постнатално оштетување.
2. Класификацијата на телесната инвалидност според локализацијата:
 - оштетување на локомоторниот апарат;
 - оштетување на ЦНС и ПНС;
 - оштетување како последица на хронични болести.

Özsoy Y. и соп. (2001, стр. 52 и 53) сметаат дека лицата со телесна инвалидност може да се поделат во три групи:

1. Класификација според видот на инвалидност;
2. Класификација според причинителите на инвалидноста;
3. Класификација според степенот на оштетување;

За класификацијата според степенот на оштетување *Heward (1996)* направил подетална анализа на трите подгрупи:

- Лесна телесна инвалидност - лица кои самостојно ги исполнуваат своите секојдневни потреби, без потреба од каква било поддршка или алатки.
- Умерена телесна инвалидност - лица кои имаат потреба од мала поддршка при исполнувањето на секојдневните обврски имаат функционална контрола на главата, користат одредени алатки кои можат да помогнат во остварувањето на секојдневните потреби (уред за одење, патерици, бастун, приспособени алатки итн.).
- Тешка телесна инвалидност - лица кои се зависни од инвалидска количка, како и од поддршка од други лица. Ова лице е целосно зависно од другите при задоволувањето на своите секојдневни потреби.

Culatta u Tompkins (1999) телесната инвалидност ја класифицираат, во зависност од околностите кои влијаат на детето, во две големи групи: ортопедска попреченост и здравствени оштетувања.

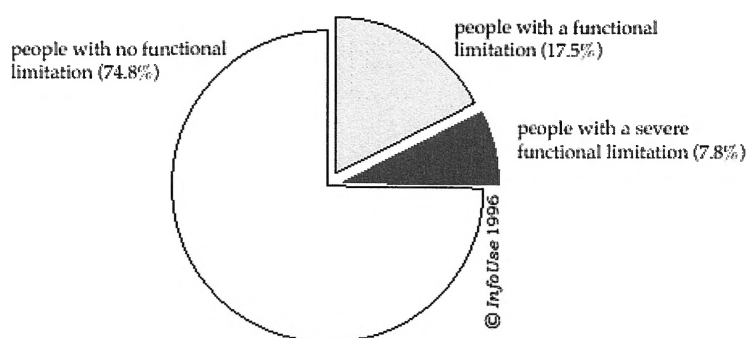
5.4. Распространетост на телесна инвалидност

Потребата и значењето од развивање на рехабилитацијата и воспитанието на телесно инвалидните лица поаѓа од стварноста што постои извесен процент на телесно инвалиди, на кои им е потребна и на кои ќе им биде потребна специјална помош при воспитувањето, за да можат да бидат подготвени за својот иден позив и да се вклучат на погоден начин во општеството. Раширеноста, односно, бројноста на оваа категорија инвалидни лица е во постојан пораст. Додека во последните години во развиените земји доаѓа до изразено смалување на болестите што се условени од социјалните недостатоци (туберкулозата и други инфективни болести), во исто време расте бројот на болните во оние земји чии причини треба да се бараат во развојот на техниката (несреќни случаи во сообраќајот и на работа) и во несоодветниот начин на живот.

Според Обединетите нации (United Nations) „околу 15% од светската популација, или околу 1 билион лица, живеат со попреченост. Тие го сочинуваат најголемото малцинство во светот“.

Најновите податоци од СЗО, за 2013 година, покажуваат дека „повеќе од билион лица, односно околу 15% од светската популација, има некаква форма на попреченост. Помеѓу 110 милиони (2,2%) и 190 милиони (3,8%) возрасни имаат значителни тешкотии во функционирањето. Стапката на инвалидност се зголемува поради стареењето на општата популација и зголемувањето на бројот на хронични здравствени состојби, меѓу другите причини. Лицата со инвалидност имаат сè помал пристап до здравствени услуги и поради тоа не се исполнети нивните здравствени потреби“.

Истражувањата на *McNeil* од 1993 год. цитирани од *Kraus L., Stoddart S.* и *Gilmartin D. (1996, стр. 6)*, покажуваат дека „од сите неинституционализирани лица на возраст над 15 год. во САД, 17,5% имаат ограничувања во функционирањето (34,2 милиони лица), додека 7,8% од популацијата имаат тешки функционални ограничувања (15,2 милиони лица)“ (слика 6).



Слика 6. Лица над 15-годишна возраст поделени според можностите за функционирање.

Според Државниот завод за статистика на Република Македонија, во 2013 година, 1.015 малолетни лица се пријавени како лица со телесен инвалидитет, корисници на социјална заштита. Од нив 409 лица се од женски пол. Што се однесува до полнолетните корисници, 9.188 лица имаат телесен инвалидитет, од нив 3.799 се од женски пол.

Според Државниот завод за статистика на Република Турција и податоците од 2002 година, може да се забележи дека 1,25% од вкупната популација во Турција има некое телесно оштетување.

5.5. Карактеристики на децата со телесна инвалидност

Карактеристиките на учениците со физичка или здравствена попреченост се уникатни за секој поединец, исто како и условите кои ги создале нивните посебни потреби. Здравствените потреби на некои деца се толку важни што сè друго останува во втор план. Другите ученици, како оние со телесна попреченост, бараат значителни измени на физичката средина, така што учењето ќе биде достапно за нив, но се мошне слични со нивните соученици во многу карактеристики за учење. За другите, нивната

здравствена состојба бара интензивно специјално сместување во некои периоди и помалку интензивен третман во други периоди.

Децата со телесна инвалидност имаат широк спектар на карактеристики кои се специфични за основната дијагноза. Затоа, тешко е, можеби дури и невозможно, да се генерализира за децата во оваа категорија. На пример, повредата на 'рбетниот мозок може да резултира со неподвижност ограничена на едната страна на телото, само на рацете или нозете, или тотална парализа. Детето со церебрална парализа може да се движи, но може и да му е потребна инвалидска количка поради бавните, неконтролирани движења кои го отежнуваат одењето.

Некои карактеристики за децата со телесна инвалидност се:

- Немојност за движење без помош; неамбулантски,
- Потреба од адаптивна терапевтска опрема/ образовна програма,
- Потреба од помош за употреба на тоалет, јадење, облекување, лекарства,
- Намалена контрола на движењата на телото, проблеми со мокрењето, невербалност,
- Немојност за независно патување на училиште, потреба од заштитена животната средина.

Yavuzer H (1999, стр.227), ги издвојува карактеристиките на децата со телесна инвалидност во две групи:

1. Карактеристики на децата со физичка (ортопедска) попреченост:
 - Немојност за самостојни движења, ограниченост на кинетичката координација;
 - Избегнуваат движења, повеќе преферираат пасивност. Често пати се жалат на замор;
 - Во согласност со степенот на оштетување, можат да се јават тешкотии во говорот или учењето;
 - Заостануваат зад своите врстници при постигнувањето академски вештини;
 - Забележителна е ниската самодоверба;
 - Општата и личната неусогласеност е во склад со физичката попреченост, кои повеќе се резултат на реакциите на луѓето од околината;
 - Често се чувствуваат немоќно и како резултат на тоа можат да се јават проблеми - интровертност, раздразливост и чувствителност;
 - Одвреме-навреме се забележуваат проблеми со приспособување;
2. Карактеристики на хоспитализирани деца и деца со хронични болести:
 - Заедно со сите емоционални, социјални и тешкотии за приспособување, често се јавува и депресија;
 - Секогаш имаат потреба од психолошка поддршка;
 - Можат да се појават чувства на неусогласеност, беспомошност и страв.

5.6. Едукативни можности на учениците со телесна инвалидност

Многу ученици со телесна инвалидност имаат проблеми со моторните вештини, како што се оние кои вклучуваат употреба на стандардни алатки за пишување, вртење страници или книги, или учество во типични училишни активности. Некои ученици имаат мултипли оштетувања поврзани со говорот или комбинирани пречки кои можат да влијаат при стекнувањето знаења во поединечни академски области.

На некои ученици со телесен инвалидитет може да им недостигаат заеднички искуства и знаења, или заеднички места, предмети, како и активности во споредба со учениците од редовното образование. Ова се должи на недостаток на мобилност и, доколку нивната состојба постои од раѓање, недостигаат типичните игри и истражувања од детството. Социјалните интеракции на овие ученици често се ограничени поради ограничената моторика, самопомош, и можностите при грижата за себе. Понекогаш, стандардните наставни материјали вклучуваат споменување на објекти и искуства кои се надвор од искуствата на детето со телесен инвалидитет. Децата со телесен инвалидитет можат да чувствуваат болка и непријатност, може да имаат несоници, а со тоа и замор за време на наставата, а може да примаат медикаментозна терапија. Тие, исто така, можат да ја пропуштаат наставата почесто од другите ученици, во зависност од нивната медицинска состојба.

Сиромашниот автоконцепт и сиромашните вештини за самозастапување би можело да влијаат на ефикасноста или однесувањето на поединецот ученик. Некои од учениците со телесен инвалидитет се чувствуваат беспомошни или депресивни, како резултат на нивната физичка попреченост.

Некои болести, како што е мускулната дистрофија, се прогресивни, што значи потребата на детето од помош веројатно ќе се зголеми и, секако, ќе се промени и самиот тек на образованието. Други ортопедски оштетувања, особено оние предизвикани од повреда или привремено оштетувања од операција, може да се намалат со текот на времето. Напредокот на медицината овозможува подобро дијагностицирање и третман на некои болести кои резултираат со ортопедски оштетувања. Важно е да се напомни дека под деца со телесна инвалидност, исто така, се подразбираат и децата кои се соочуваат со хронични или неизлечливи болести.

Постојат различни облици на едукација на децата со телесна инвалидност. Едукацијата на телесно инвалидните деца претставува еден од битните елементи за успех или неуспех во потесната или пошироката општествена средина. Голем број од

децата со телесна инвалидност немаат интелектуални пречки, а ако физичкиот хендикеп не е толку изразен, тие се школуваат во редовните училишта. На телесно инвалидните деца, на кои хендикепот им пречи за редовно школување, и на децата кај кои дошло до промена во другите сфери на соодветното функционирање поради физичкиот хендикеп, мора да им се обезбеди школување под посебни услови во посебни училишта за лица со телесна инвалидност.

Најчестите проблеми поради кои децата со инвалидност се упатуваат во посебни училишта се: проблеми во координација, мускулна слабост, слаба контрола на мускулите, лимитирана активност, загуба на функцијата на мускулите, итн.

Yıldırım E. смета дека целта на образованието на децата со телесна инвалидност треба биде ослободување од зависноста на поединецот. Кај децата со телесна инвалидност, самото оштетување предизвикува голем број ограничувања, кои најчесто се однесуваат на можностите за движење, и кои се пресудни во одлуката за посетување редовно или посебно училиште. Потребно е образованието да обезбеди:

- Интелектуален и академски развој,
- Развој на физички способности,
- Емоционален и социјален развој,
- Поголема значајност и корист за животот на детето,
- Соодветна подготовка за иднината.

Притоа, основните принципи за образование на децата со телесна инвалидност се:

1. Познавање на сите општи и основни информации на полето на инвалидноста:
 - ✓ Темелно одредување на видот на инвалидноста,
 - ✓ Одредување на причината за инвалидноста,
 - ✓ Прецизно утврдување на едукативните и образовните можности на ученикот,
 - ✓ Да се познава степенот на емоционалниот и социјалниот развој на ученикот и да се влијае врз неговиот развој,
 - ✓ Оштетениот дел од телото и степенот на инвалидноста да бидат добро познати.
2. Познавање на специфичните информации кои се однесуваат на едукацијата и образованието на децата со телесна инвалидност:
 - ✓ Треба да се подготви детална медицинска, психолошка и социјална проценка на инвалидноста,
 - ✓ Едукацијата треба да започне со посетување предучилишна настава,
 - ✓ Потребно е да се подготви најсоодветна програма за едукација во зависност од видот и степенот на оштетувањето, како и преостанатите можности и

- способности. Изборот за редовна настава, посебна паралелка или посебно училиште мора да се направи добро,
- ✓ Доколку детето има потреба од посебно образование, тогаш треба да се изготви индивидуален план и програма за настава,
 - ✓ Развојот и сите карактеристики на детето со телесна инвалидност, треба објективно да се оценува,
 - ✓ Сите институции и дополнителни установи, кои можат да го унапредат образованието на детето, треба да бидат достапни и отворени за соработка.
3. Овозможување услови за потребните варијации на програмата и процесот на учење:
- ✓ Тешките и континуирани нарушувања во голема мера влијаат негативно на професионалниот и социјалниот живот на лицето со телесна инвалидност,
 - ✓ Со честите отсуства од училиште, детето не може да го следи редовниот тек на наставата, со што се јавува потреба од дополнителни часови за завршување на програмата,
 - ✓ Кога се забележуваат интелектуални и образовни тешкотии кај детето, тогаш можеби треба да се отстапи местото на посебниот образовен процес.
 - ✓ Сепак, огромното мнозинство деца кои спаѓаат во категорија лица со телесна инвалидност, со мали промени на архитектурата на училиштето, можат да го следат редовното образование.
4. При инклузија на детето со телесна инвалидност во редовна училишница;
- A. Точки на кои треба да се внимава во процесот на инклузија, со цел обезбедување на соодветно образование за детето со телесна инвалидност во редовната настава:
- ✓ Степенот на физичка попреченост е лесен, привремен или реверзибилен, или се работи за ученик кој лесно може да биде контролиран,
 - ✓ Деца кои поради интелектуална попреченост или тешкотии во учењето немаат потреба од посебна или дополнителна настава можат да бидат вклучени во редовно образование,
 - ✓ Наставата во редовните училишта не е наменета за ученици чија состојба бара екстремни измени и дополнувања на зградата и опремата на училиштето или, пак, за кои се потребни алатки и инструменти што не можат да се најдат во редовните училишта,
 - ✓ За овие ученици не треба да бидат потребни премногу промени во содржината на програмата или стекнувањето на образовни искуства во процесот на наставата, како и во материјалите кои се користат секојдневно,
- B. Опременост на зградата на редовните училишта. За полесно приспособување на детето со телесна инвалидност, потребно е да се направат промени на училишната зграда. Најчести потребни промени се:
- ✓ Куси рампи достапни за децата со инвалидска количка или за децата кои се движат со патерици,

- ✓ Метални држачи за придржување со рацете покрај училишната табла и во тоалет,
- ✓ Отстранување на редици на местото предвидено за инвалидска количка,
- ✓ Соодветни промени за оние ученици кои носат корсет,
- ✓ Поставување гума на подот за да се избегнат лизгави површини,
- ✓ проблемот на децата со слаба координација може да се надмине на овој начин: поставување соодветни прегради на рабовите од клупата, со цел да се избегне постојано паѓање на книгите или тетратките и прегради на самата маса за поставување на моливите и другите инструменти кои ги користи детето за време на редовната настава.

6. ЛИЦА СО АУТИЗАМ

6.1. Дефинирање на аутизмот

Според Светската здравствена организација (СЗО), „детскиот аутизам претставува первазивно развојно нарушување кое се дефинира со постоење на ненормален или оштетен развој што се манифестира пред третата година од животот со карактеристичен облик на патолошко функционирање во сите три области на социјалните интеракции, во комуникациите и со повторувачко однесување“ (*WHO, 1992*).

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

Аутизмот е дефиниран од страна на Американското здружение за аутизам (*Autism Society of America - ASA*) како: „Комплексна развојна попреченост која вообичаено се појавува во текот на првите три години од животот и е резултат на невролошко нарушување кое влијае на нормалното функционирање на мозокот, социјалните интеракции и комуникациски вештини. Децата и возрасните со аутизам обично покажуваат тешкотии во вербалната и невербалната комуникација, социјалните интеракции и активности во слободно време или игра“.

Во Република Турција аутизмот најчесто се дефинира како „нарушување кое се карактеризира со оштетеност на повисоките кортикални функции, чии симптоми се; доживотна потреба за социјализација, говорна терапија, комуникација и други активности и интереси кои влијаат на однесувањето на детето. Аутизмот може да се јави во различни степени кои се дел од аутистичниот спектар на нарушувања, бидејќи сериозноста на клиничката слика, од благ до најтежок степен е различна од поединец до поединец“.

Güneş Ahmet (2005 стр.13 и 14), истакнува дека „аутизмот претставува развојно нарушување кое влијае на формирањето на социјалните и комуникациските вештини кај децата и вообичаено се појавува на двегодишна возраст. Децата со аутизам имаат тешкотии во учењето. Коефициентот на интелигенција им е најчесто низок, но постојат и деца со аутизам кои имаат нормален коефициент на интелигенција. Сепак, без оглед

на сè, сите деца со аутизам имаат големи тешкотии при поврзувањето со надворешниот свет“.

Darıca N., Gümüşçü Ş., Pişkin Ü. (2000 стр.22) истакнуваат дека „првите симптоми на аутизмот се јавуваат во периодот на бебе или во раното детство, и ова развојно нарушување на мозокот продолжува по редовна линија без релапси или ремисии. Влошувањата во различните мозочни системи произлегуваат од промените предизвикани при созревањето на мозокот“.

Министерството за образование на Република Турција го дефинира аутизмот како „перманентно развојно нарушување кое влијае на перцепцијата на поединецот при средување и користење на стимулите и информациите добиени од надворешниот свет. Ова не е психолошко нарушување туку невролошко, поради поврзаноста со нарушената функција на мозокот. Кај аутизмот се јавуваат органски разлики или нарушувања во структурата на мозокот и централниот нервен систем“.

Трајковски Е.В (2011, стр.20) смета дека дефинициите за аутистичното нарушување неизбежно водат до конфузија, затоа истиот автор наведува неколку показатели кои треба да разјаснат што е тоа аутизам и што всушност тој не е.

Аутизмот претставува:

- Первазивно развојно нарушување кое ги вклучува биолошките или органските дефекти во функционирањето на мозокот;
- Кај машките се појавува четири пати повеќе отколку кај женските;
- Спектрално нарушување - опфаќајќи индивидуи со длабоки тешкотии во учењето кај луѓето со просечен или натпросечен IQ;
- Асоциран со познати органски причини, на пример: мајчинска рубеола, туберозна склероза;
- Асоциран со епилепсија кај една третина од индивидуите во адолесценцијата;
- Во многу случаи генетски поврзан;
- Асоциран со необични одговори на сензорни стимулации.

Аутизмот не е:

- Резултат на емоционална лишеност или емоционален стрес;
- Желба да се избегне социјален контакт;
- Резултат на родителско отфрлање или „ладни родители“;
- Класно и расно поврзан;
- Ментално заболување;
- Погрешно разбран гениј (иако во некои околности некои индивидуи имаат специјални таленти во потесни подрачја).

6.2. Етиологија на аутизмот

„Не е позната единствена причина за аутизмот, но општо е прифатено дека е предизвикано од абнормалности во структурата или функцијата на мозокот. Мозочните скенови покажуваат разлики во формата и структурата на мозокот кај децата со аутизам наспроти невро-типичните деца. Структуралната невровизуализација и морфолошките студии посочуваат дека во аутизмот се забележуваат абнормалности во различни кортикални и супкортикални мозочни регии. Интересните информации за абнормалниот раст на мозокот кај аутизмот, заедно со абнормалностите во белата маса, водат до хипотезата дека растројствата во невралната конекција најверојатно се централен проблем во патогенезата на аутизмот“ (*Welchew et al., 2005; Glezerman, 2013*).

Аутизмот има тенденција да се појави многу почесто отколку што се очекуваше, меѓу поединци кои имаат одредени медицински состојби, вклучувајќи го фрагилниот X синдром, туберозна склероза, конгенитален рубеола синдром и нетретирана фенилкетонурија. Некои штетни супстанции внесени во текот на бременоста, исто така, се поврзани со зголемен ризик од аутизам.

Врз основа на извештаи од родители - вклучувајќи ги и родителите претставници на Националната асоцијација за аутизам, острата регресија кај нивните деца се случила директно по имунизацијата. Додека голем број родители можат да обезбедат детални информации за регресија кај своите деца по вакцинацијата, други родители пријавиле аутизам кај нивните невакцинирани деца.

Според Националното здружение за аутизам:

- Вакцинацијата може да го предизвика или влоши аутизмот кај некои деца, особено кај оние кои се генетски предиспонирани за имунолошки, автоимуни или инфламаторни состојби.
- Други средински влијанија можат да го предизвикаат или влошат аутизмот кај одредени деца, особено оние кои се генетски предиспонирани за имунолошки, автоимуни или инфламаторни состојби.

Повеќето истражувачи се согласуваат дека факторите од животната средина играат улога, иако не постои само една причина за аутизмот идентификувана од страна на науката.

Не постои единствен познат причинител на аутизам, но е генерално прифатено дека аутизмот е предизвикан од абнормалности во структурата и функцијата на

мозокот. Резултатите од скенирањето на мозоците покажуваат разлики во обликот и структурата на мозокот кај децата со аутизам наспроти децата без аутизам.

Сето тоа укажува дека аутизмот е резултат на нарушување во текот на раниот развој на мозокот, додека сè уште се развива во утробата на мајката.

Leyla Arslan (2009) смета дека причините за еден посебен вид аутизам, кој таа како психијатар го забележала кај неколку деца, треба да се поделат во две групи:

1. Пренатални причинители: емоционални немири и стресови кај мајката за време на бременост, стравови, панични напади, психолошки здравствени проблеми, несакана бременост.
2. Постнатални причинители: занемарување на детето како резултат на прекумерна преокупација на мајката, прекумерно гледање телевизија кај детето и оставање само, зависност од музика и телевизија кај детето, семејно наследна емотивност.

Според *Başak Demiriz (2013)*, причинителите за аутизам се непознати токму поради фокусирањето на разни фактори. Најспоменувани се генетските фактори и влијанието на околината. Според истражувањата, некои од генетските нарушувања се наследни, некои се појавуваат спонтано; сепак штета е што овие генетски нарушувања не можат да се дијагностицираат за време на бременоста. Истражувачите кои го испитуваат влијанието на околината, често го поврзуваат аутизмот со вирусни инфекции, компликации кои се јавиле за време на бременост, повреди на мозокот, како и подложност на токсични хемикалии.

6.3. Класификација на аутизмот

Класификацијата на аутизмот можеме да ја поделиме во две групи: категориска и димензионална.

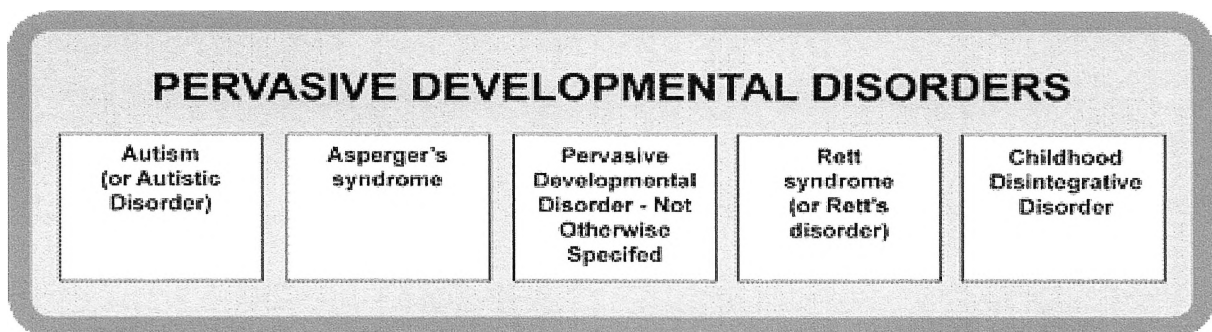
Со **категориската** класификација на аутистичното нарушување се утврдува дали некое лице ги исполнува клучните дијагностички критериуми за аутизам или некое друго первазивно развојно нарушување. Врз основа на овој пристап, секој пациент со клиничка слика на аутизам се распоредува во една од категориите што претставува одреден клинички ентитет.

Во **димензионалната класификација** на аутизмот, како алтернативни, а понекогаш комплементарни со категориската „клиничка дијагноза“, во дијагностиката на аутизмот се користат различни дијагностички инструменти и скали за процена. Овие

пристапи се однесуваат на аспекти на дијагнозата, процената и бихејвиоралната карактеризација и се користат за истражувачки и клинички цели.

Класификацијата и дијагноза на аутизмот, Аспергеровиот синдром и други сродни нарушувања постојано се менува, и е повеќе предмет на многу дискусии. Манифестациите на овие нарушувања покриваат широк спектар, кој се движи од индивидуи со тешки оштетувања, кои можат да бидат тивки, со интелектуална попреченост и со постојано лулање, до лица со помали оштетувања, кои можат да имаат активен, но јасно чуден социјален пристап, тесно фокусирани интереси и опширна педантна комуникација.

Терминот „Первазивни развојни нарушувања“ (Pervasive Developmental Disorders-PDD) е во употреба повеќе години и е традиционално прифатен начин за групирање на нарушувањата, како што се аутизмот и Аспергеровиот синдром. Тоа доаѓа од најчестата алатка што се користи за дијагноза. DSM-IV еволуираше со текот на времето и четвртото издание вклучува аутизам и Аспергеров синдром во група од пет нарушувања, наречени первазивни развојни нарушувања (слика 7):



Слика 7. Первазивни развојни нарушувања

Од 2010 година, постојат пет класификации на аутизмот: Аутистични нарушувања, Аспергеров синдром, Первазивни развојни растројства – неспецифицирани на друг начин (PDD - NOS), Дезинтегративни нарушувања од детството (CDD) и Ретов синдром (NICHD, 2010).

Аутистично нарушување

Аутистичното нарушување најчесто се нарекува „класичен аутизам“. Тоа е невролошко и развојно нарушување што обично се забележува во текот на првите три

години од животот. Индивидуите дијагностицирани со ова нарушување обично манифестираат доцнење во развојот на комуникациските, социјалните и бихејвиоралните вештини.

Аспергеров синдром

Аспергеровиот синдром е идентификуван како најлесен од сите нарушувања од аутистичниот спектар, посебно затоа што полесно се управува со симптомите присутни во ова нарушување и лицата со Аспергеров синдром обично имаат подобра прогноза со помош на постојана и соодветна терапија. Индивидуите со Аспергеров синдром често немаат значајни доцнења во развојот на говорот во споредба со другите од спектарот. Тие имаат потреба од вклученост во социјалните интеракции, но може да немаат способност соодветно да ги иницираат. Тие, исто така, манифестираат тешкотии во моторната координација, како при одење, трчање или нешто што вклучува употреба на прецизни моторни вештини.

Первазивни развојни растројства - неспецифицирани на друг начин (PDD NOS)

Ова нарушување класифицира индивидуи кои покажуваат некои симптоми, но не сите, кои се поврзани со класичниот аутизам. Нивните симптоми се обично недоволни за да може целосно да се класифицираат под некое специфично нарушување поставено од страна на експертите.

Дезинтегративни нарушувања од детството (CDD)

CDD е нарушување од спектарот кој се карактеризира со нормален развој до возраст од 3 или 4 години. Потоа во текот на неколку месеци децата почнуваат да манифестираат различни проблеми, како што се регресија на говорните способности, моторните и социјалните вештини.

Ретов синдром

Ретовиот синдром се класифицира под аутистичниот спектар на нарушувања и манифестира симптоми како што се губење на моторните и комуникациските вештини по еден период на нормален развој. Децата погодени од ова нарушување често ја губат нивната способност за зборување, иако во минатото имале нормални говорни и јазични способности. Тие често се впуштаат во стереотипни движења на рацете, како што се виткање и плескање (NICHD, 2010).

Според класификацијата на *Darica N., Gümüşçü Ş., Pişkin Ü. (2000 стр.35-37)*, постојат четири групи на аутизам:

- Атипичен аутизам (сомнителен, дискутабилен аутизам) - лица кои поседуваат мал број од карактеристиките на аутизмот, лица со највисоко ниво на функционирање;
- Лесен степен на аутизам - лица со лесна интелектуална попреченост и со употреба на јазик и говорни вештини;
- Умерен степен на аутизам - лица со умерена интелектуална попреченост, ограничен говор и присуство на репетитивни однесувања и активности;
- Тежок степен на аутизам - лица со тешка интелектуална попреченост, интровертни, лица без комуникациски вештини (најтешка категорија, за споредба, потребни се 4-5 месеци за совладување на вештини кои детето со лесен степен на аутизам може да го совлада за еден месец).

За одредување на видот на едукација што ќе се обезбеди за детето во иднина, се применуваат специфични невролошки тестови и тестови за интелигенција. Според резултатите добиени од овие тестирања, се одредува на која категорија припаѓа детето и на кој начин би можело да се обучува во иднина.

6.4. Распространетост на аутизмот

Статистичките истражувања покажуваат дека едно, на секои 150 лица во светот, има аутизам. Оваа бројка е многу груба проценка бидејќи аутизмот е:

- Недоволно дефиниран – аутизмот е состојба со широк спектар на симптоми и нарушувања, кои се движат од целосно функционални возрасни лица со лесни аутистични тенденции или минимални нарушувања во учењето, до индивидуи кои имаат најтежок облик на Канеров аутизам, така што и самата дефиниција за аутизам е дискутабилна.
- Не постојат силно согласни интернационални податоци - според Националното здружение за аутизам (NAS - National Autistic Society) „Не постои централен регистар на сите лица што имаат аутизам, што значи дека секоја информација за можниот број лица со аутизам во заедницата мора да биде базирана на епидемиолошки истражувања“.
- Неточна дијагноза - многу случаи на аутизам се дијагностицирани како „тешкотии при учењето“, ADD или „нарушување на личноста“, така што

вистинската бројка е сериозно поддијагностицирана, особено во земјите со сиромашни медицински / едукативни можности.

Сепак, некои истражувања и статистички податоци даваат приближна бројка во која 1,5% од светската популација има аутизам. Ако светската популација е 7 милијарди лица, тогаш во светот има околу 150 милиони лица со аутизам.

Ниту истражувачите во Соединетите Американски Држави не знаат точно колку лица се со аутистичен спектар на нарушувања. Нивните последни процени укажуваат дека:

- Во 2010 год. околу 1 на 68 деца во САД има аутизам.
- Околу 36.500 на секои 4 милиони деца кои се раѓаат секоја година во САД, ќе има аутизам.

Табела 4. Преваленција на лицата со аутизам во Велика Британија

Identified Prevalence of Autism Spectrum Disorder				
ADDM Network 2000-2010				
Combining Data from All Sites				
Surveillance Year	Birth Year	Number of ADDM Sites Reporting	Prevalence per 1,000 Children [Range]	This is about 1 in X children...
2000	1992	6	6.7 (4.3 - 8.8)	1 in 150
2002	1994	14	6.6 (3.8 - 10.8)	1 in 150
2004	1996	8	8.0 (4.8 - 9.8)	1 in 125
2006	1998	11	9.0 (4.2 - 12.1)	1 in 110
2008	2000	14	11.3 (4.8 - 21.2)	1 in 88
2010	2002	11	14.7 (10.8 - 25.1)	1 in 68

И во Велика Британија нема регистар за број на лица со аутизам. Последната преваленција од истражувањата за аутизам покажува дека 1,1% од популацијата во Велика Британија може да има аутизам. Тоа значи дека околу 695.000 лица имаат аутизам (табела 4).

Ниту во Република Македонија не постои регистар на бројот на лицата со аутизам. Според *Ќаева-Пејковска М.*, аутизмот во Република Македонија е четири пати почест од Дауновиот синдром, т.е. 3 до 6 аутистични деца на популација од 1.000.

Државниот завод за статистика на Република Македонија не располага со бројот на полнолетни лица со аутизам кои се корисници на социјална заштита, но податоците од 2013 година покажуваат дека се заведени 19 малолетни лица со аутизам кои се корисници на социјална заштита, од нив 4 се од женски пол. Бројката од само 19 деца со аутизам е нереална, ако се земе предвид секојдневното зголемување на бројот на деца дијагностицирани со аутизам.

Според евиденциите во Република Турција, бројот на лица кои се дијагностицирани со аутизам е 271.000, од нив 81.000 се деца на возраст од 0 до 14 години. Едно на секои 110 деца покажува дека е дел од аутистичниот спектар на нарушувања. *Dr. Mustafa Kemal Başaralı* смета дека „во Република Турција има околу 650.000 лица со аутизам“.

6.5. Карактеристики на децата со аутизам

Пред да се започне со приказ на карактеристиките на децата со аутизам, неопходно е да се обрне внимание на начинот на процена и дијагноза на овие деца. Процената и дијагнозата на аутизмот се многу специфични, со оглед на фактот дека лицата кои се афецирани не само што покажуваат широк дијапазон на степен на интелектуални способности и бихејвиорални проблеми, туку со текот на годините доаѓа и до промена на профилите на нивното однесување. Сите грижи на родителите насочени кон развојни проблеми и отстапувања, неопходно е дополнително да се истражат. Најголемиот број родители своите први реакции ги имаат во периодот на 15 до 18-месечна возраст на детето, некои реагираат дури и на возраст од 11 месеци, но често е тешко да се одреди кога точно започнале развојните проблеми и тешкотии (*Baird et al. 2003, Chawarska et al. 2007*). Раните симптоми кои го предизвикуваат вниманието на родителите најчесто се состојат од недостаток на внимание, слаб говорен развој кој не соодветствува за возраста, не одговарање на сопственото име, намален степен на имитација и фацијална експресија. Наспроти овие симптоми, вообичаената дијагноза не е пред третата до четвртата година (*Charman, 2003; Bryson et al. 2007; Carrona et al. 2008*).

За време на иницијалната презентација на симптоми во раното детство, тешко е да се направи диференцијација на аутизмот од дисхармоничен развој, социјална депривација, социјална анксиозност и повлекување во себе. Постапувањето на дијагнозата уште повеќе е отежнато од страна на присутните сензорни дефицити,

слабото внимание и концентрација, нивоата на хиперактивност и сл., што особено претставува проблем кај децата со повисоки интелектуални способности, при што нивната детерминација најчесто е во предучилишниот период (*Bryson et al. 2007*). Возраста на клиничка дијагноза на аутизмот во голема мера зависи од комбинацијата на фактори, во кои, меѓу другото, се вклучени и препознавањето на знаците од страна на родителите и стручните лица, варијацијата на бихејвиорални симптоми, и самата процена (*Johnson et al. 2007*). Gilchrist и соработниците, користејќи го Интервјуто за дијагностицирање на аутизам со цел да направат ретроспектива, забележале дека иако 70% од родителите симптомите ги забележале на возраст пред третата година, само 35% побарале професионална помош во тој период. Спротивно на нив, 92% од родителите на деца со високо функционален аутизам, симптомите ги забележале пред третата година, а дури 77% веднаш побарале стручна помош (*Roth & Rezaie, 2011*).

Децата со аутизам можат да манифестираат некои или многу од наведените карактеристики. Тие може да имаат тешки форми на една или повеќе од карактеристиките, или само благи оштетувања поврзани со овие карактеристики. Важно е да се напомени дека со рано образование фокусирано на потребите на децата, можат да се изменат многу од овие однесувања.

Карактеристики	Однесување
Оштетување на социјалните интеракции	<p>Детето може...</p> <ul style="list-style-type: none"> • да има тешкотии при остварување на контакт со очи со други лица, • многу малку покажува говор на тело или експресија на лице при интеракција, • имаат тешкотии при остварување односи со врсниците, • изгледа незаинтересирано при размена на искуства, • се вклучува помалку во „земање - давање“ социјални интеракции со старатели, браќа и сестри и други блиски лица.
Попреченост во комуникација, говор и јазик	<p>Детето може...</p> <ul style="list-style-type: none"> • да има тешкотии при комуникација со говор или со гест, • да има тешкотии при разбирање на говорот на другите, • да има тешкотии при користење на јазикот при интеракција со други лица, • да има тешкотии при започнување или продолжување на разговор, • да има тешкотии при употреба на свои реченици и наместо тоа, може да го повторува она што другите го кажуваат (наведено како <i>echolalia</i>),

<p>Стереотипно или репетитивно однесување</p>	<ul style="list-style-type: none"> • да има недостаток на фантазија или вештини за игри со преправање. <p>Детето може...</p> <ul style="list-style-type: none"> • да покажува интерес за многу малку објекти или активности и да си игра на повторувачки начин со нив, • да изведува репетитивни активности и да има тешкотии при промена на овие рутини, • да поминува време во повторувачки движења (како мавтајќи со раката пред лицето).
--	--

Слика 8. Карактеристики на лицата со аутизам

Иако секое дете со аутизам е единствено, сепак, во дијагностицирањето на аутизмот некои карактеристики се сметаат за особено важни. Тие карактеристики се поделени во четири основни категории:

- Карактеристики на комуницирање
- Карактеристики на социјална интеракција
- Карактеристики на необично однесување
- Карактеристики на учење.

Други карактеристики на однесување и учење на учениците со аутизам можат да се категоризираат како:

- Необични облици на внимание,
- Необични реакции на сензорни дразби,
- Анксиозност.

Комуникација. И покрај тоа што помеѓу поединци постојат значителни разлики во нивната говорна способност, кај сите лица со аутизам се присутни говорните тешкотии и тешкотии во комуникацијата. Лицата со аутизам можат да изгледаат како лица кои се заробени во сопствен свет, во кој комуникацијата не е особено важна. Притоа, не се работи за намерно однесување, туку за неспособност за комуницирање.

Лицата со аутизам често пати имаат тешкотии при разбирањето на усните информации, следење на долгите усни упатства и нивно меморирање. Во тој контекст, разбирањето на говорот може да биде специфичен. Степенот на тешкотии е различен кај секој поединец, но дури и оние кај кои интелигенцијата е просечна, можат да имаат тешкотии во разбирањето на усните упатства.

Образовни импликации. Ефективни програми за учениците со аутизам и останатите развојно–первазивни нарушувања опфаќаат процена од логопед, дефектолог, психолог, педагог, педијатар, и неформална одделенска опсервација и евалуација.

Процената служи како основа за утврдување на целите, задачите и стратегиите, со чија помош ќе се развива рецептивниот говор и вештините на изразување, особено на прагматичните. Образованието мора да го нагласува покажувањето на внимание, имитирање, разбирање и користење на говорот при дејствување и во социјална интеракција. Целите на комуникацијата би требало да ги истакнуваат функционалната употреба на говорот и комуникацијата во различни рамки на дејствување.

Социјални интеракции. Учениците со аутизам покажуваат квалитативни разлики во социјалната интеракција, при што често пати имаат тешкотии во воспоставување на односи со другите. Нивните социјални интеракции можат да бидат ограничени во однос на начинот на интеракција со други лица. Разбирањето на социјалните ситуации во правило бара процесуирање на говорот и невербалната комуникација, а тоа кај лицата со аутизам многу често се дефицитарни подрачја. Тие не ги забележуваат социјалните знаци, па можат да испуштат важни информации. При приспособувањето на социјалната интеракција, лицата со аутизам, по правило, користат несоодветни невербални однесувања и гестови, па можат да имаат тешкотии во разбирањето на невербалното однесување кај другите лица. Лицата со аутизам не се во состојба да ги разберат ставовите на другите, па дури ниту да согледаат дека другите луѓе можат да имаат различни ставови од нивните. Исто така, можат да имаат тешкотии во разбирањето на сопствените, а посебно во разбирањето на туѓите – верување, намери, сознанија и согледувања. Учениците со аутизам многу често имаат проблеми во разбирањето на врската помеѓу менталните состојби и однесувањата. На пример: децата со аутизам можат да бидат неспособни во забележување тага кај друго дете, дури ни кога тоа плаче, бидејќи тие самите не се чувствуваат тажно. Наставниците можат подобро да го разберат мислењето и однесувањето на своите ученици со аутизам, ако согледаат дека тие ученици се неспособни да го разберат фактот како другите луѓе имаат свои сопствени согледувања и ставови. Некои деца со аутизам можат да си играат во близина на други деца, но не учествуваат во играта или не чекаат на ред, додека некои деца со аутизам можат во потполност да се повлечат од социјалната ситуација.

Квалитетот и квантитетот на социјалната ситуација се јавува во континуитет.

Социјалната интеракција може да се подели на три подвиди:

- **Издвоена** – оние кои не искажуваат никаков видлив интерес или важност за интеракција со други лица, со исклучок на оние лица кои им се потребни за задоволување на нивните основни потреби; можат да се вознемират кога се

во непосредна близина на други лица, па можат да го одбегнуваат непосакуваниот физички или социјален контакт.

- **Пасивна** – оние кои не иницираат социјални приближувања, но прифаќаат иницијативи од други лица.
- **Активна**, но ексцентрична – оние кои ќе пристапат на социјална интеракција, но тоа ќе го направат на невообичаен, често непримерен начин.

Необично однесување. Лицата со аутизам често пати покажуваат необично и карактеристично однесување кое вклучува:

- Ограничено подрачје на интерес и зафатеност со некоја специфична интересна состојба или предмет,
- Нефлексибилен редослед на нефункционална рутина,
- Стереотипни и репетитивни моторни движења (удирање со рака, нишање, вртење, одење на ножни прсти, тропање по предмети),
- Преокупација со делови на одредени предмети,
- Воодушевени од движења, како што се вртење на завртката или вртење на тркалото кај некои играчки,
- Инсистирање на постојаност и отпор кон промени,
- Необични реакции на сензорни дразби.

Необични облици на внимание. Лицата со аутизам покажуваат и необични облици на внимание. Учениците можат да имаат низа тешкотии на ова подрачје. Тие тешкотии имаат значителни импликации во поглед на делотворното комуницирање, социјалниот развој и постигнувањата кои се однесуваат на образованието. Учениците со аутизам често пати имаат тешкотии при насочување на вниманието на релевантни упатства или информации во нивната околина, па за да го согледаат она што е важно, вниманието можат да го насочат само на ограничен дел од околината. На пример, ученикот може да ја види топката, но не и личноста на која треба топката да се подаде, или, пак, детето може да забележи неважни детали како спојница на агол од хартијата, но не и информацијата за хартијата. Ова се означува како *стимул над селективноста*. Друга карактеристика на аутизмот е оштетување на способноста за насочување внимание на два предмета или две лица, што се означува како *здружено внимание*. Учениците, исто така, можат да имаат тешкотија во ослободување или пренасочување на вниманието од една дразба на друга, што може да придонесе за карактерна ригидност и отпор кон промени. Исто така, можат да покажат краткотрајно задржување на вниманието.

Wing Lorna (1996) направила листа на четириесет карактеристики кои смета дека се типични за децата со аутизам:

1. Детето со аутизам плаче постојано. Тешко се смирува по будењето од сон. За да се смири секогаш е потребно дефокусирање со некоја сакана активност;
2. Реагира на голем дел од рутинските секојдневни активности (капење, пресоблекување...);
3. Бебето со аутизам не ги пружа рацете кон возрасниот кога се обидува да го земе во прегратка, некои од нив реагираат при секој допир;
4. Некои од бебињата со аутизам долго време удираат со нозете по својот кревет или по ѕидовите од бебешката количка, некои пак долго време се лулаат;
5. Децата со аутизам не покажуваат интерес кон оние активности и предмети кои се во рамките на нормата за нивната возраст. Повеќе покажуваат интерес за предмети кои се привлечни за нив, како на пр. предмети кои ротираат или блескави објекти;
6. Некои покажуваат силна реакција на звуци со висока фреквенција, на некои пак тоа воопшто не им пречи;
7. Не ја разбираат содржината на она што им се кажува. Токму поради тоа не можат да дадат соодветен одговор или да го донесат она што се бара од нив;
8. Дури и оние деца со аутизам кои воопшто не зборуваат, некаде на петгодишна возраст можат да ја разберат функцијата на говорот и да состават едноставни реченици;
9. Оние кои покажуваат интерес за говор од порано, изразувајќи потреба преку именување на предметите, ќе можат, со тек на време, со успех да создадат реченица;
10. Некои деца со аутизам постојано го повторуваат она што им се кажува. Тие понекогаш повторуваат со истиот тон на говорникот и без граматички грешки (ехолаличен говор);
11. Кога се принудени на говор, често пати составуваат погрешна реченица или со граматички грешки;
12. Можат да употребат погрешни зборови во содржината на реченицата;
13. Понекогаш користат погрешна интонација на гласот;
14. Не можат правилно да користат заменки и на соодветно место;
15. Можат да разберат конкретни реченици и да одговорат соодветно;
16. Објектите што ги гледаат не можат да ги видат како една целина. Заглавуваат во следење на деталите;
17. Детето со аутизам, без особена внимателност, може да се качува по скали, да вози велосипед, да пронајде предмет во темница;
18. Кога има некоја потреба, најчесто реагира со: викање, држење на раката на возрасниот и насочување кон потребниот предмет, покажување кон објектот. По добивањето на саканиот предмет, детето се однесува кон возрасниот исто како да не е присутен;
19. Покажувајќи кон саканиот објект, не го користат показалецот, туку раката;
20. Кога набљудува некоја слика, не покажува заинтересираност за целата слика, туку се фокусира на една точка и останува на неа;

21. Дете со аутизам не може да се преправа дека јаде, но може да се научи преку имитација;
22. Некои деца можат да разберат следејќи го гестот и мимиката; овие деца изгледаат како да имаат навистина добра способност за разбирање;
23. Некои деца со аутизам ги набљудуваат и истражуваат предметите преку дегустација, мирисање или допирање. Ова може да продолжи на овој начин во текот на целиот живот;
24. Оние кои реагираат со допирање, можат да сакаат и гушкање;
25. Повеќето се отпорни на болка, топлина и студ;
26. Забележителни стереотипни движења: плескање со рацете, вртење околу себе си, пукање на прстите, сложени око-рака движења.
27. Некои од нив, иако имаат добри вештини на рацете и прстите, сепак со тешкотија изведуваат едноставни задачи;
28. Со тешкотија имитираат движења, т.е. најчесто го прават токму спротивното од потребното движење;
29. Можат да се облечат по соодветен редослед, на пример: се обидуваат да го облечат џемперот врз кошулата;
30. Некои деца не покажуваат никаква реакција кон луѓето од околината, се однесуваат исто како тие да не се присутни;
31. Реагираат при менување на патот по кој најчесто се движат, секогаш сакаат да се движат по истиот пат и истиот тротоар;
32. Некои од нив имаат свои рутински однесувања, на пр. без претходно мирисање, не јадат ништо;
33. Покажуваат поврзаност со необични предмети, на пр. капачиња од пијалаци, шишиња, кутии за детергент, итн.;
34. Некои деца со аутизам можат да бидат навистина пребирливи за храна, на пример: да не јадат ништо друго освен тестенини или месо;
35. Не се свесни за опасности. Возилата, високите места, не ги доживуваат како нешто што треба да се избегнува;
36. Не ги користат играчките според нивната цел; на пример само тркалото од камионот може да биде интересно за него;
37. Може да состави сложувалка, но не затоа што знае што е на сликата, туку поради желбата за поставување на делови во целина;
38. Не си играат со своите врстници и не можат да преземат улога на иницијатор или учесник во игра;
39. Покажуваат прекумерен интерес за музика. Можат да меморираат дел од зборовите во песната, но покажуваат тешкотии при нивната употреба во секојдневниот говор;
40. Емоционалниот развој кај децата со аутизам е многу различен од оној на децата со нормален развој.

6.6. Едукативните можности на децата со аутизам

Аутистичниот спектар на нарушувања може да се третира. Раната дијагноза и интервенција се од витално значење за идниот развој на детето. Истражувањата покажуваат дека, со соодветен третман, лицата со аутизам можат да продолжат со напредување во текот на нивните животи.

1. **Образовна поставеност:** Детето со аутистичен спектар бара високоструктурирана програма со акцент на систематско претставување на материјалите, со мала големина и ученик - наставник сооднос, што овозможува значително индивидуализирано внимание. Децата со аутизам учат многу подобро во 1:1, или во настава со мала група; поради нивните проблеми со вниманието потребни се насочени задачи со разбирливи и следени инструкции, како и потреба од надзор на однесувањето. Од суштинско значење се искуствата во училница и дома да бидат структурирани и систематски, што овозможува чувство на предвидливост за детето, што ќе му помогне полесно да се справи со транзиции и промени во рутините.

Истражувањата јасно покажуваат дека интензитетот на раната интервенција (приближно 25 часа неделно) во текот на предучилишниот период, е важно при помагањето на децата со аутистичен спектар на нарушувања да се здобијат со социјални и комуникациски вештини кои недостасуваат. Ниту една образовна техника или метод не се покажаа како ефективни за сите деца со аутистичен спектар на нарушувања. Оттука, комбинирањето на сите техники кои се соодветни за секое дете посебно, во раниот период од нивниот живот, е од суштинско значење.

Поради хетерогената природа на аутистичниот спектар на нарушувања, постои потреба во рамките на училишниот систем да се обезбеди разновидност на образовната поставеност за овие деца, вклучувајќи индивидуализирано внимание во посебни образовни училници и делумно или целосно интегрирани пласмани во редовната настава (вклучување). Учениците со Аспергер синдром, високо функционален аутизам, треба да бидат во редовна настава со своите врстници, каде што ќе можат да учат и да ги практикуваат виталните социјално-комуникациски вештини во функционални и релевантни ситуации.

2. **Функционални способности.** Иако ученикот со аутистичен спектар на нарушувања може да биде во можност да ги научи едноставните академски вештини (како што се препознавање бои, форми, броеви и букви), посебно внимание треба да се посвети на примена на вештини како што се математика и читање, па сè до практични задачи, како самостојно купување на сладолед и добивање на точниот кусур. Иако децата со аутистичен спектар на нарушувања се добри во учењето факти во специфична ситуација, за нив е тешко да ја генерализираат таа информација во поширок и покорисен контекст. Важно е да се фокусираме на релевантноста на информациите за функционирање на индивидуата во реалниот свет, без да се губи време на бесмислени вежби. Акцентот треба да биде на наставата во контекст – учење вистински нешта во реални животни ситуации.
3. Идеално, сакаме да му помогнеме на детето со аутистичен спектар на нарушувања, да ги постигне целите на **компетентност и независност**. Поради природата на аутизмот, кој го нарушува учењето на прагматичните социјални и комуникациски вештини, училиштето мора да ја вклучува и одговорноста за конкретно, директно обучување на функционалните социјални вештини во индивидуалните образовни планови за детето во прилог на академски цели.
4. Додека понекогаш е неопходно и пожелно да се обезбеди 1:1 настава за децата со аутизам, особено во текот на предучилишниот период, доколку има тешкотии во говорот и вниманието, на детето со аутистичен спектар на нарушувања треба да му се обезбеди **работа во мали групи** (1 возрасен на 2 или 3 ученици), каде што можат да ги учат и применуваат социјалните и комуникациските вештини кои ќе им овозможат интеракции со други деца и возрасни во секојдневниот живот. Аутизмот е, пред сè, нарушување на социјалните интеракции и обезбедувањето искуства во соодветни социјални реакции ќе биде од суштинско значење за текот на животот на детето со аутистичен спектар на нарушувања. Комбинација на индивидуална работа и настава во мала група е од корист за повеќето деца со аутизам од предучилишна и основноучилишна возраст, кои имаат ограничена комуникација. Треба внимателно да се избегне одвојување на детето, физички или психички од социјалните интеракции со соучениците. Ако детето има асистент за време на наставата, најдобро е тоа лице да ја води

наставата и социјалните интеракции на ненападен начин што е можно повеќе, овозможувајќи му на детето да ја заврши работата самостојно со соодветна поддршка, со што ќе се овозможи поттикнување за независно функционирање на долг рок.

5. Бидејќи аутизмот е толку комплексно, хетерогено нарушување, **индивидуализираните програми** се соодветни и од суштинско значење за детето со аутистичен спектар на нарушувања. Со чести прегледи ќе се осигури напредокот на сите цели од индивидуалните образовни планови. Ако детето не напредува на некоја од целите, вниманието треба да се фокусира на изнаоѓање методи кои се посоодветни за да им помогнат на децата во разбирањето и стекнувањето вештини. Индивидуализирана настава треба да биде применлива на дневна основа при обуката на специфичните и функционалните способности во различни области. Индивидуалните образовни планови на детето треба да се базираат на краткорочни цели, кои се заемно договорени од страна на нивните наставници и родители, и кои се модифицирани според нивниот капацитет за одговор.
6. Наставниците на детето, помошниците и терапевтите треба да бидат **обучени и искусни** во работата со децата со аутистичен спектар на нарушувања. Дополнителна обука на персоналот преку он-лајн консултации, работилници и конференции, ќе им овозможи на наставниците да продолжат со проширување на своето знаење за едукативните техники во работата со деца со аутистичен спектар на нарушувања.
7. **Конзистентноста** во посебното образование за деца со аутистичен спектар на нарушувања подразбира користење на наставата и стратегии во однесувањето кои остануваат исти низ времето, околината, и опкружувањето. Доследноста е важен аспект на структурирано, систематизирано учење, и го промовира учењето и генерализацијата. Конзистентноста во наставата не значи цврстина и контрола, туку подразбира систематско учење и сигурна средина. Детето со аутистичен спектар на нарушувања ја покажува својата потреба за конзистентност преку желбата за континуирана игра на ист начин со одредени играчки или материјали („претпочитање за постојаност/ отпор кон промени“), што е поудобно за него отколку релативната непредвидливост на интеракцијата со нови лица или места. Конзистентноста ќе го промовира учењето и генерализација на новите

ситуации, преставувајќи основа за градење успех и доверба кај детето со аутистичен спектар на нарушувања. Потребата на детето за постојаност, инсистирање на крути рутини и бес кој може да се јави како резултат на фрустрација или пораз, се доказ за анксиозност која е заедничка за лицата со аутизам. Почитувајќи ја потребата на детето за удобност која ја добива со повторувачки рутини, средината за учење треба да биде структурирана на начин што ќе му помогне на детето постепено и со тек на време да прифати промени. Овој процес може да биде значително олеснет преку употреба на визуелни материјали (графикони, компјутеризирани планери, дневни календари), со кои детето ќе го знае редоследот на активностите со вообичаениот редослед пред да се случат. Тенденцијата за ригидност во нивниот склоп на рутини е начин за одржување на нешта заедно во еден свет кој е често хаотичен и неприфатлив за детето.

8. Лицата со аутизам често имаат тешкотии со обработка на информации кои се добиени премногу брзо, што предизвикува преоптоварување и затворање на нивната способност да разберат и одговорот, вклучувајќи ги и вербалните разговори. Важно е на децата и возрасните со аутистичен спектар на нарушувања да им се даде **малку повеќе време** (ова е познато како латентност) за обработка и одговор на она што е кажано или што се бара од нив.
9. Транзициите од една на друга активност доведуваат до значителни тешкотии за лица со аутизам, бидејќи нивниот сензомоторен свет е прилично неорганизиран, поради дисфункција на централниот нервен систем. **Одржување на постојаност** и придржување кон нивните правила или стандарди се начини за превенција на вознемиреност од стимули, што овозможува чувство на сигурност кое се добива со можноста да предвиди што ќе се случи следно. Понекогаш движење на објектот од една активност на друга е начин за олеснување на транзицијата кон друга активност или локација. Друга можност за олеснување на транзиција може да биде користење на разни сензорни или движечки активности.
10. Бидејќи повеќето лица со аутистичен спектар на нарушувања се многу подобри визуелни отколку аудитивни ученици, препорачливо е наставата да се изведува со **користење на визуелни материјали**, комбинирани со јасни, конкретни, концизни вербални инструкции. На пример, еден начин за детето да го разбере текот на активностите дома и на училиште е со употреба на

дневен календар со цртеж или слика плус збор за секоја активност. За нив може да се дискутира со детето за тоа што направило сега и што ќе прави следно, со што се олеснува неговото чувство за континуитет, структура и безбедност. Ако постои промена во вообичаениот дневен распоред (како што е посета на логопед во различно време или одење на настава во природа), на детето може да му се даде посебна картичка со слика и текст проследено со објаснувања пред, за време и по настанот. Употребата на зборови заедно со слики може да биде важно, бидејќи некои лица со аутистичен спектар на нарушувања, процесираат и разбираат напишани зборови полесно отколку слушнати.

11. Успешноста на воспитно-образовниот процес во голема мера ќе зависи од следење на развојот на науката и технологијата, и примена на **асистивна технологија** во наставата. Децата со аутизам или Аспергер синдром, како резултат на нивните симптоми и карактеристично однесување и начини на стекнување и усвојување на знаењата, често користат асистивна технологија (*Shane et al. 2012*). Најчесто користени се говорни табли, со цел олеснување на комуникацијата и помагало за детектирање на социјална иницијација (тактилен пејџер за поттикнување) за олеснување на воспоставување на социјална интеракција. Исто така, често пати се применува iPad со посебно креирана програма, со цел стекнување на само контрола на несаканите, репетитивни облици на однесување (*McTiernan et al. 2011; Lancioni & Singh, 2014*).

Со оглед на здружените нарушувања кои се јавуваат кај децата со аутизам како и специфичностите во нивниот развој, пожелно е, доколку не постои можност за едукација во редовните училишта, да се организира третман во рамките на посебни центри за деца со аутизам, кои ќе овозможат примена на голем број посебни терапии и третмани ефективни за овие деца како што се:

- Бихејвиорална терапија,
- Посебна едукација,
- ТЕАСН-програма,
- Lovaas програма,
- Вежбање на социјалните вештини,
- Логопедска терапија,
- Психотерапија,
- Музикотерапија,

- Терапија со држење (Holding Therapy)
- Дневна животна терапија (Daily Life Therapy),
- Белградски интегративен метод и др. (*Трајковски В.Е., 2004*)

Alev Girli, истакнува дека раната дијагноза, до тригодишна возраст е многу важен фактор за училишниот живот на детето. Со посебно предучилишно образование треба да се започне веднаш по добивањето на дијагнозата. Во текот на подготовката на едукативната програма, треба да се земат предвид карактеристиките на учењето за децата со аутизам, како и степенот на аутистичното нарушување. Секогаш треба да се подготват индивидуални програми за образование. На местата каде што се изведува образованието треба добро да се познава концептот за едукација кој се применува за овие деца. Значи, на почетокот на обуката секогаш се работи со истиот материјал. Повремено се менува распоредот на просторијата за работа. Повеќето деца со аутизам имаат свои планови, идеи и перспективи кои не можат да ги откријат. Имаат тешкотии при разбирањето на мислите и чувствата на другите лица (недостаток на емоции, недостаток на емпатија). Тешко им е да ги разберат другите лица, како и да најдат одговори на поставените прашања. Доживеаните настани ги перципираат како доживувања на некоја друга личност. Децата со аутизам, можат да се едуцираат според т.н. „теорија на умот“. Теми кои треба да се користат за образование:

1. Препознавање на емоции - разбирање на мимика и препознавање на состојбата на лицето, преку фотографии и слики со различни емоции,
2. Информирање за состојби - употреба на визуелни информации и препознавање на виденото, што води кон покажување, именување и објаснување од страна на детето,
3. Игри со преправање - развој на имитација,
4. Развој на говорни вештини кои содржат две програми за читање при тргнување на училиште за деца со аутизам:
 - Разбирање на прочитаното;
 - Следење на писмени упатства, на пример: застани на нозе,
 - Одговарање на едноставни прашања, на пример: напиши/кажи го името на твојот татко; колку браќа имаш?
 - Одговарање на прашања кои содржат научена информација, на пример: каква боја е сонцето?
 - Продолжување на реченици од писмени упатства, на пример: денес јадев..

- Решавање на тест-прашања.
- Теми за разговор/ расудување;
 - ✓ Да прочита мала приказна, да ја објасни, повторно да се потсети,
 - ✓ Да прочита приказна напишана на картички, чекор по чекор,
 - ✓ Игра: опасност - нема опасност,
 - ✓ Да класифицира и да поврзува зборови на едно место,
 - ✓ Да стекне вештини за разговор на одредена тема,
 - ✓ Развој на фантазија.

Aydin Ahmet и *Kinaci Cem (2013)* истакнуваат дека за целосен третман на децата со аутизам не е потребна само посебна едукација, туку треба да се преземат повеќе чекори пред да се започне со процесот на специјален воспитно-образовен процес:

- Диета без глутен и казеин,
- Елиминација на гастроинтестинални проблеми,
- Надополнување на сите витамини, минерали, аминокиселини и ензими кои недостасуваат,
- Отстранување на тешките метали и превенција од токсичните фактори на животната средина,
- Терапија со хипербарична комора,
- Специјална едукација,
- Лекарства.

7. ЕДУКАЦИЈА НА ДЕФЕКТОЛОШКИОТ КАДАР

Потребата од оспособување дефектолошки кадри во Република Македонија според *Ајдински Љ. (2008, стр.25)*, се наметнува веднаш по Втората светска војна со отворање на првите специјални училишта и установи, и на специјалните одделенија при редовните училишта за опфаќање деца со посебни образовни потреби. Овој проблем набргу почнал да се решава од надлежните органи за социјална заштита и за образование преку конкретни мерки и форми на организирана заштита на третман и оспособување. Во таа смисла, едукацијата на стручни дефектолошки кадри се наметнувало како неизбежен приоритет и се одвивало во зависност од ургентноста, потребите и можностите на неколку начини:

- Овозможување на вработени учители редовно да студираат дефектологија во други републики од поранешна Југославија, примајќи ја редовната месечна заработувачка,
- Организирање посебни курсеви за оспособување на учители што работеле со ученици со психичка попреченост во специјалните одделенија при редовните основни училишта,
- Континуирано обезбедување стипендии за студии по дефектологија на заинтересирани кадри со завршено средно соодветно образование (првенствено со учителска школа),
- Организирање центри за вонредни студии во Република Македонија како истурени единици на Вишата дефектолошка школа и Дефектолошкиот факултет од Белград,
- Организирање дефектолошки студии, односно, основање Институт за дефектологија при Филозофскиот факултет на Универзитетот „Св. Кирил и Методиј“ во Скопје, Република Македонија.

Првиот облик на оспособување дефектолошки кадри (*Ајдински Љ., Андреевски В., 2001*) претставува временски период до педесеттите години на минатиот век, кога тогашните министерства за просвета и за социјални грижи 1947 година испратија во Белград на Вишата педагошка школа - отсек за дефектологија, четворица учители од Република Македонија, кои по завршувањето на двегодишните дефектолошки студии веднаш се вработиле во новоотвореното училиште за глуви деца во Петровец - Скопје. Натомашното оспособување на дефектолошки кадри преку редовни студии се вршело по пат на обезбедување стипендии, но немало голем интерес за нивно користење, така што било неопходно да се бараат други облици за оспособување кадри за работа со „дефектни деца“.

Вториот облик во настојувањата за обезбедување стручни дефектолошки кадри било организирање на седумдневен курс за учители кои работеле со ученици со психичка попреченост во специјалните одделенија при редовните основни училишта, а немале дефектолошка подготовка. Курсот го завршиле 16 учители од земјата (Скопје, Штип, Титов Велес, Прилеп, Битола, Куманово и др.). Овие учители, според предвидениот план на советот за школство на НРМ, требало да започнат со работа со децата на почетокот на 1958/1959 учебна година (*Кондарко Б., 1961*).

Третиот облик за оспособување стручни дефектолошки кадри за работа со ученици со психичка попреченост во Република Македонија било отворањето на Центарот за вонредно студирање во Скопје, од страна на Вишата дефектолошка школа од Белград, и негово работење во периодот од 1967 до 1970 година. Центарот ја изведувал наставата во просториите на Вишата школа за социјални работници, а ја следеле 60 вонредни студенти.

Четвртиот облик за оспособување дефектолошки кадри претставувала работата на Центарот за вонредно студирање во Скопје, отворено од страна на Дефектолошкиот факултет од Белград. Центарот започнал со работа 1977 година во просториите на Заводот за рехабилитација на слух, говор и глас во Скопје, а престанал да работи 1981 година поради проблеми кои биле повеќе од финансиска природа. Наставата во овој центар ја посетувале 70 вонредно запишани студенти на Дефектолошкиот факултет во Белград, кои се подготвувале за дефектолози - олигофренолози, сурдолози и логопеди.

Во третманот и решавањето на проблемите на лицата со пречки во развојот, императивна била потребата од оспособување соодветни квалификувани дефектолошки кадри. Ваквото сознание поддржано од повеќе државни органи, поединци и хуманитарни инвалидски организации, со нивните активности дале голем придонес да се отворат и да почнат со работа дефектолошките студии на Филозофскиот факултет во Скопје, по речиси пет децении од ослободувањето. Потребата за создавање услови за високообразовна институција за оспособување дефектолошки кадри во Република Македонија била посебно изразена по престанувањето со работа на Центарот за вонредни студии, отворен во Скопје од Дефектолошкиот факултет од Белград. Но, дури во 1993 година, по донесувањето на мислење од страна на Универзитетскиот совет и добиеното решение од Министерството за образование и физичка култура, се отвораат четиригодишни студии по Дефектологија на Институтот по педагогија на Филозофскиот факултет во Скопје. Веднаш потоа се распишал конкурс за запишување

на студенти во учебната 1993/1994 година, по кој се врши упис на 48 студенти и наставата започнува на 4.11.1993 год.

Денес, Институтот за дефектологија функционира како посебен институт на Филозофскиот факултет во Скопје. На овој институт се овозможени 4-годишни студии по дефектологија, потоа едногодишни магистерски студии и, од следната година, докторски студии.

Според податоците од *Петров Р. и сор. (2010 стр.222)*, првиот студент дипломирал на ден 3.11.1997 година. Оттогаш, на институтот дипломирале повеќе од 420 студенти. Магистерски трудови одбраниле 22 студенти, а 8 студенти одбраниле докторски дисертации (состојба 31.12.2009 година).

Студиите за Специјалните едукатори во Република Турција, според *Савкаџтар А. (2006)*, првпат се отвораат во 1952 година, кога на Гази институтот за едукација во Анкара (Gazi eğitim Enstitüsü) се отвора посебен оддел за Специјална едукација (Özel Eğitim Şubesi), но кој, по само две генерации дипломирани студенти, се затвора во 1955 година. Во тој период се отвора и првото Биро за процена и лабораториско тестирање и истражување (Ölçme Değerlendirme Laboratuvarı ile Test ve Araştırma Bürosu), како и првиот Психолошки центар за услуги (Psikolojik Servis Merkezi), кои се всушност темел на денешните центри за насочување и следење.

Подоцна, *Balci S., (2013, стр.48 и 49)* истакнува дека во 1965 година, во рамките на Педагошкиот факултет на Анкарскиот универзитет, се отвора катедра за специјална едукација. Овој оддел, со својот институционален и академски развој, бележи многу значајни придонеси и бенефиции кои траат и денес. Во 1978 година, на овој институт, започнува и сертификат-програма за наставници по специјална едукација (Özel Eğitim Öğretmenliği Sertifika Programı), и сè до 1982 год се формира доволен персонал за специјална едукација. Во 1995 година, повторно се отвора одделот за специјална едукација со дополнување во учебната 1998/1999 година кога и првпат започнува програмата за едукација на „наставници за деца со интелектуална попреченост“ (Zihin Engellilerin Öğretmenliği Programı).

Понатаму, започнува отворањето на сè поголем број институти низ цела Република Турција:

- 1981 год. на Академијата за економија и административни науки во Ескишехир (İktisadi ve İdari Bilimler Akademisi, Eskişehir), започнува т.н. Сертификат програма за специјални едукатори (Özel Eğitim Sertifika Programı),

- 1983 год на Педагошкиот факултет при Анадолискиот универзитет (Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi), се отвора програма за наставници по специјална едукација (Özel Eğitim Öğretmenliği), од која првите дипломирани наставници по специјална едукација излегуваат во 1987 год.,
- 1986 год. на Педагошкиот факултет од Гази универзитетот во Анкара (Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi), на одделот за специјална едукација, првпат се отвора програмата за наставници за работа со визуелно и ментално попречени деца (Görme ve Zihin Engelliler Öğretmenliği),
- 1994 год. на Педагошкиот факултет од универзитетот „Абант Изет Бајсал“ (Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi), се отвора катедра за специјална едукација (Özel Eğitim Bölümü).

До денес, според ÖSYM (2014), Советот за високо образование на Република Турција има отворено голем број институти за едукација на кадар кој работи со децата со посебни образовни потреби во оваа земја. Во продолжение ќе направиме листа на сите универзитети во Република Турција во кои се едуцираат наставници за деца со:

Интелектуална попреченост - Zihinsel Engelliler Öğretmenliği:

1. *Абант Изет Бајсал универзитет* (Болу) - Abant İzzet Baysal Üniversitesi (Bolu),
2. *Универзитет Анадолија* (Ескишехир) - Anadolu Üniversitesi (Eskişehir),
3. *Универзитет Анкара* - Ankara Üniversitesi (Ankara),
4. *Ататурк универзитет* (Ерзурум) - Atatürk Üniversitesi (Erzurum),
5. *Бируни универзитет* (Истанбул) - Biruni Üniversitesi (İstanbul),
6. *Булент Ечевит универзитет* (Зонгулдак) - Bülent Ecevit Üniversitesi (Zonguldak),
7. *Докуз Ејлүл универзитет* (Измир) - Dokuz Eylül Üniversitesi (İzmir),
8. *Османгази универзитет* (Ескишехир) - Osmangazi Üniversitesi (Eskişehir),
9. *Гази универзитет* (Анкара) - Gazi Üniversitesi (Ankara),
10. *Инону Универзитет* (Малатија) - İnönü Üniversitesi (Malatya),
11. *Ајдин универзитет* (Истанбул) - Aydın Üniversitesi (İstanbul),
12. *Карадениз техник универзитет* (Трабзон) - Karadeniz Teknik Üniversitesi (Trabzon),
13. *Малтепе универзитет* (Истанбул) - Maltepe Üniversitesi (İstanbul),
14. *Мармара универзитет* (Истанбул) - Marmara Üniversitesi (İstanbul)
15. *Мустафа Кемал универзитет* (Хатај) - Mustafa Kemal Üniversitesi (Hatay),
16. *Неџметин Ербакан универзитет* (Конја) - Necmettin Erbakan Üniversitesi (Konya),
17. *19 Мај универзитет* (Самсун) - Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Samsun),
18. *Сакарја универзитет* - Sakarya Üniversitesi (Sakarya),
19. *Тракија универзитет* (Едрење) - Trakya Üniversitesi (Edirne),
20. *Улудаг универзитет* (Бурса) - Uludağ Üniversitesi (Bursa),
21. *Догу Акдениз универзитет* (Кипар) - Doğu Akdeniz Üniversitesi (Kıbrıs),
22. *Улусларараси универзитет* (Кипар) - Uluslararası Üniversitesi (Kıbrıs),

23. *Јакин Догу универзитет* (Кипар) - *Yakın Doğu Üniversitesi* (Kıbrıs).

Оштетување на слухот - İşitme Engelliler Öğretmenliği:

1. *Универзитет Анадолија* (Ескишехир) - *Anadolu Üniversitesi* (Eskişehir),
2. *Карадениз техник универзитет* (Трабзон) - *Karadeniz Teknik Üniversitesi* (Trabzon),
3. *19 Мај универзитет* (Самсун) - *Ondokuz Mayıs Üniversitesi* (Samsun).

Оштетен вид- Görme Engelliler Öğretmenliği:

Гази универзитет (Анкара) - *Gazi Üniversitesi* (Ankara).

II. МЕТОДОЛОГИЈА НА ИСТРАЖУВАЊЕТО

Со добиените податоци од двете земји добивме можност да го согледаме процесот на основно образование на децата со интелектуална попреченост, аутизам, оштетен вид, оштетен слух и телесна инвалидност.

1. ДЕФИНИРАЊЕ НА ПРЕДМЕТОТ НА ИСТРАЖУВАЊЕ

Предмет на истражување се системите на основно образование, за ученици со посебни образовни потреби, во Република Македонија и Република Турција.

Предметот беше проучуван низ релевантни аспекти, како што се:

- ✓ Историски осврт на посебните училишта,
- ✓ Организациска поставеност,
- ✓ Модели на образование,
- ✓ Финансирање,
- ✓ Број на посебни училишта,
- ✓ Број на ученици за секоја подгрупа,
- ✓ Број на вработен кадар,
- ✓ Наставни планови и програми,
- ✓ Слободни и воннаставни активности и
- ✓ Едукација на стручен кадар – иницијално образование.

Оттаму, проблемот на истражување е **контекстуален**, бидејќи собираме информации за опис на постојниот посебен основно-образовен едукативен систем во двете земји.

2. ЦЕЛ И КАРАКТЕР НА ИСТРАЖУВАЊЕТО

Основната цел на ова истражување е детално да се анализираат и да се утврдат особеностите на посебниот основно-образовен систем во Република Македонија и Република Турција, за сите категории на попреченост.

Посебни цели:

- историски преглед на посебниот систем на образование за сите категории на попреченост во двете земји,
- согледување на организациската поставеност во училиштата во двете земји,
- анализа на моделите на посебно образование во двете земји,

- анализа на начините на финансирање на посебните основни училишта,
- компарација на бројот на посебни училишта и установи во Република Македонија и Република Турција,
- компарација на бројот на ученици со посебни образовни потреби, според категорија на попреченост,
- анализа на бројот на вработени кадри во двете земји,
- компарација на наставните планови и програми,
- анализа на планираните изборни предмети за учениците со посебни образовни потреби во посебните основни училишта,
- детална анализа на дефектолошките студии (студиите по специјална едукација и рехабилитација) организирани за стручниот кадар вклучен во едукација на децата со посебни образовни потреби.

Според карактерот, истражувањето е **квалитативно** и:

- **теоретско** - бидејќи до сознанијата дојдовме по пат на анализа,
- **современо** - бидејќи го анализираме актуелниот посебен основно-образовен систем,
- **компаративно** - бидејќи анализираме еден систем преку проучување на разликите и сличностите во две држави,
- **дескриптивно** – бидејќи настојувавме квалитативно да ја опишеме моменталната состојба на посебниот основно-образовен систем во двете земји.

3. ЗАДАЧИ НА ИСТРАЖУВАЊЕТО

Остварувањето на поставените цели го реализираме преку следните задачи:

1. Испитување на развојниот пат на првите посебни основно-образовни училишта и центри во Република Македонија и Република Турција;
2. Преставување на организациската поставеност на посебниот образовен систем во двете земји;
3. Преставување на моделите на образование и утврдување на разликите во двете земји, преку анализа на можностите за редовно, приватно и инклузивно образование на децата со посебни потреби;
4. Анализа на начинот на финансирање на посебните основни училишта;
5. Утврдување на бројот на посебни училишта и установи во двете земји;
6. Утврдување на бројот на ученици со посебни образовни потреби опфатени во посебните основни училишта;
7. Анализа на вработениот кадар во посебните основни училишта и установи во Република Македонија и Република Турција,
8. Компарација на наставните планови и програми за децата со посебни образовни потреби, со цел утврдување на сличностите и разликите во двете земји;

9. Преставување на планираните изборни предмети во посебните училишта и установи;
10. Анализа на профилот на образование на кадарот кој работи со децата со посебни образовни потреби во Република Македонија и Република Турција.

Секоја од поставените задачи беше анализирана за пет категории на попреченост и тоа:

- ✓ Лица со интелектуална попреченост,
- ✓ Лица со оштетен вид,
- ✓ Лица со оштетен слух,
- ✓ Лица со телесна инвалидност и
- ✓ Лица со аутизам.

4. ИСТРАЖУВАЧКИ ПРАШАЊА

Централно прашање: Како е организирано основното образование за учениците со посебни образовни потреби во Република Македонија и Република Турција? Кои се разликите на двата образовни системи?

Придружни подпрашања:

1. Во која од двете земји посебните училишта имаат подолга традиција?
2. Каква е организациската поставеност на посебните училишта во Република Македонија и Република Турција?
3. Кои модели на образование за учениците со посебни потреби постојат во Р.Македонија и Република Турција?
4. На кој начин се финансирани посебните училишта во Република Македонија и Република Турција?
5. Колку посебни училишта има во Република Македонија, а колку во Република Турција?
6. Колку ученици се опфатени во посебниот основно-образовен систем во двете земји?
7. Колку стручни кадри се вработени во посебните училишта во Република Македонија и Република Турција?
8. Кои наставни планови и програми се опфатени во посебните основни училишта во Република Македонија и Република Турција?
9. Кои вон-наставни активности се планирани во работата на посебните основни училишта во Република Македонија и Република Турција?
10. Како се едуцираат стручните кадри за работа со ученици со попреченост во Република Македонија и Република Турција?

Сите наведени истражувачки прашања се анализирани за пет категории на попреченост и тоа за:

- ✓ Лица со интелектуална попреченост,
- ✓ Лица со оштетен вид,
- ✓ Лица со оштетен слух,
- ✓ Лица со телесна инвалидност и
- ✓ Лица со аутизам.

5. МЕТОДИ И ТЕХНИКИ НА ИСТРАЖУВАЊЕТО

➤ **Методи:**

- метод на дескриптивна анализа, со која ги констатиравме и наброивме составните делови на посебните образовни системи;
- структурална анализа, со која ги откиравме составните делови на посебните образовни системи, како и нивната структура и организираност;
- метод на компаративна анализа, која ја применивме при споредувањето на посебните образовни системи во двете земји.

➤ **Техники**

- Анализа на документација, како техника во квалитативно истражување, на податоците добиени од релевантни институции.

6. ПРИМЕРОК НА ИСТРАЖУВАЊЕ

За потребите на ова истражување беше употребен следниот примерок од документи за содржинска анализа:

- ✓ Официјална документација од:
 - Министерствата за образование од Република Македонија и Република Турција, од кои беа преземени сите информации за моделите на образование, организациската поставеност и листа на сите посебни училишта, како и начините на финансирање на образованието на децата со посебни образовни потреби во двете земји.
 - Институтите за специјална едукација и рехабилитација во Скопје и Анкара, кои ни ги обезбедија програмите за едукација на кадарот кој работи со децата со посебни образовни потреби.

- Државните заводи за статистика во Скопје и Анкара, од кои беа преземени сите информации за бројот на посебни училишта и установи, бројот на ученици со посебни образовни потреби, како и бројот на вработен кадар во нив.
- ✓ Училишна документација - преземена од повеќе посебни основни училишта во Република Македонија и Република Турција, со која ги обезбедивме податоците за организациската поставеност во училиштата, ги презедовме сите наставни планови и програми, како и планираните слободни и воннаставни активности за учебната 2013/2014 година.
- ✓ Документација од разни институции:
 - Приватно училиште во Истанбул, од кое обезбедивме информации за програмите за работа во приватните училишта и финансиите потребни за едукација во нив.
 - Повеќе центри за насочување и следење; во Чанаккале ни беше овозможен пристапот до Индивидуалните образовни планови за децата со посебни образовни потреби инклузирани во редовните училишта, додека од центрите во Бешикташ (Истанбул), Чанкаја (Анкара), Ортахисар (Трабзон) и Денизли ги добивме документите за организациската поставеност на центрите.
 - Центарот за специјална едукација и рехабилитација во Чанаккале ни ги обезбеди податоците за начинот на едукација на децата со посебни образовни потреби во овие центри.
- ✓ Лична документација од стручни лица - кои ни ги овозможија податоците за индивидуалните образовни планови во Р. Македонија.
- ✓ Податоци од стручна литература и интернет ресурси - од каде што ги обезбедивме информациите за историскиот преглед на посебниот систем на образование за сите категории на попреченост од Република Македонија и Република Турција.

7. АНАЛИЗА НА ПОДАТОЦИТЕ

- ✓ **Запознавање со податоците** - за потребите на ова истражување беше обезбедена документација од релевантни институции, од кои ги издвоивме

податоците за организациската поставеност на училиштата, моделите на образование, начините на финансирање, бројот на посебни училишта, ученици со посебни образовни потреби и вработен кадар, потоа наставните планови и програми, како и слободните и воннаставните активности, но и програмите за едукацијата на кадрите кои работат во посебните училишта и установи. Дел од податоците беа преземени од стручна литература, и тоа најчесто историските податоци на посебните училишта, додека индивидуалните образовни планови ни беа овозможени од личната документација на нашите соработници.

- ✓ **Определување тематска рамка** - сите податоци беа поделени во десет теми во согласност со истражувачките прашања за кои настојувавме да обезбедиме соодветен одговор. Така, документите беа распоредени според податоците релевантни за: одредување на историјата на посебното образование во двете земји, процена на организациската поставеност на училиштата, одредување на сите достапни модели на образование, одредување на начинот на финансирање на посебните образовни установи, издвојување на бројот на посебни училишта, ученици со посебни образовни потреби и вработен кадар, анализа на наставните планови и програми, како и слободни и воннаставни активности, и издвојување на програмата за едукација на стручен кадар.
- ✓ **Индексирање** - за да може да се применуваат податоците и од други заинтересирани субјекти, применивме дескриптивно индексирање.
- ✓ **Групирање и категоризација** - податоците за анализа ги поделивме во две групи (Република Македонија и Република Турција) и пет подгрупи, според категорија на попреченост (лица со интелектуална попреченост, оштетен вид, оштетен слух, лица со телесна инвалидност и лица со аутизам), со цел посоодветно групирање на податоците потребни за компарација на системите. Сите податоци ги категоризиравме според истражувачките прашања во десет категории.
- ✓ **Завршна интерпретација** - по анализата на содржината од добиената документација и издвојување на релевантните податоци, пристапивме кон анализа на податоците според категорија на попреченост, каде што ги претставивме податоците за секоја категорија на лица со посебни образовни потреби опфатени во истражувањето, од Република Македонија и Република Турција. А потоа направивме анализа на податоците поделени според

истражувачки прашања, каде што ги споредивме добиените информации за двете земји.

8. ОРГАНИЗАЦИЈА И ТЕК НА ИСТРАЖУВАЊЕТО

По собирањето на сите потребни податоци и нивното соодветно групирање во две групи и пет подгрупи, преминавме на процесот на детална анализа на податоците. За таа цел, настојувавме за сите подгрупи да анализираме 10 истражувачки параметри:

1. Историски осврт на посебните училишта за секоја подгрупа,
2. Организациска поставеност,
3. Модели на образование,
4. Финансирање,
5. Број на посебни училишта,
6. Број на ученици за секоја подгрупа,
7. Број на вработен кадар,
8. Наставни планови и програми,
9. Изборни предмети,
10. Едукација на стручен кадар – иницијално образование.

Откако ги анализиравме сите параметри за двете земји и за секоја од петте категории на попреченост, преминавме на компарација на податоците за двете земји. На пример: Модели на образование за лица со интелектуална попреченост во Република Македонија, споредено со моделите на образование за лицата со интелектуална попреченост во Република Турција.

Компарацијата на податоците за двете земји и за сите предвидени категории на попреченост ни овозможи да одредиме кој систем е подобро организиран, но и да одредиме кои измени треба да се направат во иднина.

III. РЕЗУЛТАТИ ОД ИСТРАЖУВАЊЕТО

1. Анализа на податоците поделени според категорија на попреченост

1.1. ИНТЕЛЕКТУАЛНА ПОПРЕЧЕНОСТ

Историски осврт

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

Според *Ајдински Љ. и Андреевски В. (2001)*, првиот организиран воспитно-образовен тренинг на децата со интелектуална попреченост кај нас датира од почетокот на учебната 1950/1951 год. Во „Заводот за дефектни деца“, кој изникнал од поранешниот „Дом за глувонеми деца“, лоциран во село Петровец крај Скопје, се наоѓале и одделни случаи на деца со интелектуална попреченост. Тие биле со различен степен, од лесна до умерена попреченост. Сместувањето на децата било во нивните домови, од каде што доаѓале да ја следат специјалната настава. Една година подоцна, во учебната 1952/53 год., истиот завод се преселува во Битола, каде што се формира и првото одделение за деца со интелектуална попреченост. И во ова одделение, како и во претходната група, составот на децата бил со различен степен на оштетување.

Вториот чекор во диференцирањето на едукативниот процес започнува со формирање на специјални паралелки за деца со интелектуална попреченост при редовните основни училишта. Така, во учебната 1953/54 год. била формирана првата специјална паралелка при редовното основно училиште „Коле Канински“ - Битола. Подоцна се отвориле специјални паралелки за деца со лесна интелектуална попреченост и во училиштата „Гоце Делчев“ и „Трифун Пановски“, исто така во

Битола. Притисокот за отворање нови специјални паралелки растел сè повеќе, особено во Скопје, поради поголемиот број категоризирани деца. Така, во учебната 1956/57 год. се отвораат две специјални паралелки при ОУ „Браќа Рибар“, а подоцна во 1959/60 год. беа формирани, исто така, две специјални паралелки при ОУ „Јане Сандански“ и една специјална паралелка при ОУ „Стив Наумов“- Скопје. Во исто време се отворале специјални паралелки и во Прилеп и Велес.

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

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

стручно училиште, дом - интернат и економија. За овој завод бил предвиден капацитет од 80 деца.

Во 1962 година, Извршниот совет на РМ донесува решение со кое се отстапува дел од Заводот за „тешко психички заостанати деца“ - Демир Капија, при што како клон на тој завод започнала да работи установата за „тешко дебилни и лесно имбецилни деца, односно умерено ретардирани деца“ - Драчево (слика 9) . Така, во 1963 година се започнало со адаптација на просториите во заводот во с. Драчево за да се наменат за рехабилитација на децата со умерена интелектуална попреченост. На 1.11.1963 година, биле примени првите триесетина деца со умерена интелектуална попреченост, кои претходно биле дијагностицирани во Медицинско-педагошкото советувашиште во Скопје и заводот во Драчево почнал да функционира како клон на Заводот за тешко психички заостанати лица - Демир Капија.



Старата зграда во Драчево каде што почна со работа Заводот

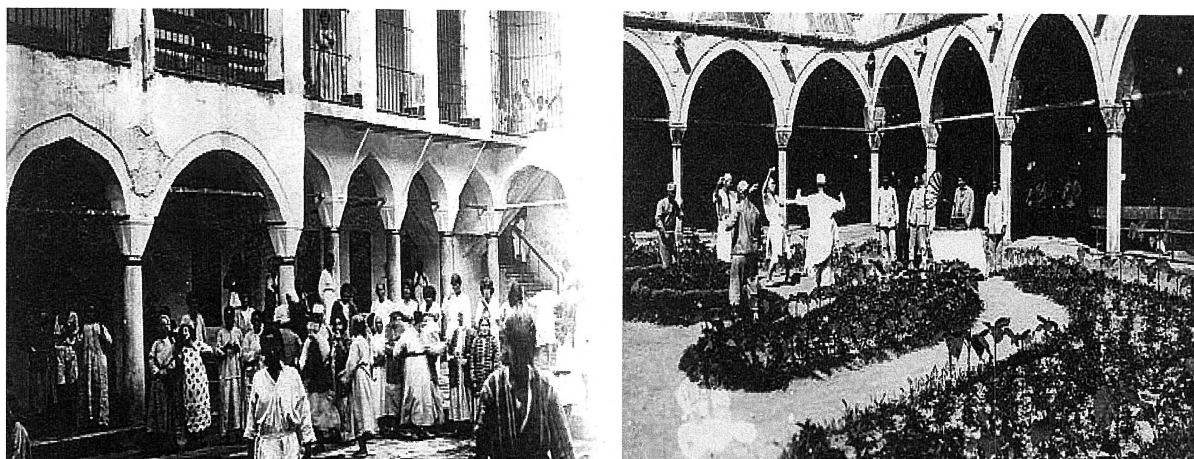
Во декември 1965 година, била подготвена „Идејна и инвестициска програма со идеен проект за Заводот за рехабилитација на деца и младинци - Скопје“, подготвена од проф. д-р Љупчо Ајдински. Со оваа програма Извршниот совет на РМ на 27.1.1965 година, донел решение за основање посебен Завод за рехабилитација на деца и младинци. Градбата на заводот започнала во 1966 година, на локација во месноста „Топанско Поле“; средствата за градба биле обезбедени од Републичкиот фонд за нестопански инвестиции, Републичката заедница за образование, Републичкиот фонд за социјални установи, Републичкиот завод за социјално осигурување и Собранието на град Скопје. Градбата траела сè до 1970 година.

Овој завод функционира и денес под називот - Завод за рехабилитација на деца и младинци - Скопје, во кој се згрижуваат, едуцираат и работно оспособуваат деца и младинци со умерена и тешка интелектуална попреченост (слика 10).



Слика 10. Завод за рехабилитација на деца и младинци, Скопје

За Република Турција, според податоците од S. Valcı (2013, стр. 113), неколку документи потврдуваат дека во Отоманскиот период се придавало големо значење на лекувањето и третманот на интелектуалната попреченост. Во истиот период, кога во Европа за интелектуалната попреченост се сметало дека „во детето има ѓавол“, во Отоманската Империја душевните заболувања и интелектуалната попреченост биле третирали со музика и вода. Во Отоманската ера имало и посебни институции за „згрижување и третирање“ на лицата со душевни заболувања и интелектуална попреченост, наречени „Бимархане“ (Bimarhane). Значењето на зборот „Бимархане“ се менува со текот на времето во „Тирмахане“ (Tirmahane), што во буквален превод би значело „лудница“, за подоцна да станат „душевни болници“, што може да се прифати како единствениот период кога згрижените лица биле подложени на терапија (слика 11).



Слика 11. Toptaşı Birmahane (1873 - 1927)

Во отоманските списи можат да се најдат имињата на најпознатите „Бимархане“ од тој период:

- Изградена во најславниот период на империјата, од страна на познатиот архитект Мимар Синан во Истанбул, која и ден-денес е во добра состојба, болницата Хасеки (Haseki Hastanesi), 1538 - 1550 год.
- Познати болници на Отоманската Империја, каде што биле третирани сите видови на „ментално болни лица“, се Медицинското училиште и болница во Сулејмановиот комплекс (Süleymaniye Külyesi'ndeki Şifahane ile tıp medresi), 1550-1557 год., како и болницата „Атик Валиде“ (Atik Valide), 1583 - 1587 год.
- Болницата на Бајазит Втори во Едрене (II. Bayezid Darüşşifası), каде што првпат со помалку персонал се обезбедува поголема ефикасност. Оваа болница била една од централните, и за тоа време многу напредна болница. Се смета дека уште во XVII - XIX век, по својата структура била една од најдобрите болници.

Што се однесува до организирана заштита и едукација на децата со интелектуална попреченост, првиот податок датира од 1957 год., кога е донесен законот бр.6972 или „Закон за заштита на децата кои имаат потреба“, во кој Министерството за образование ги гарантира потребните мерки за децата кои „имаат потреба од заштита“. Во 1960 година, првпат Министерството за образование на Република Турција отвора посебни паралелки при редовните основни училишта, за „деца кои можат да се едуцираат“. Една година подоцна, 1961, образованието за децата со посебни потреби законски се

регулира преку Законот за основно образование бр. 222 член 12 во кој: „Со задолжителното основно образование се обезбедува специјална обука и образование за деца кои се во состојба на ментална, физичка, духовна или социјална хендикепираност“. Со обезбедување на задолжително образование за децата со посебни потреби на основноучилишна возраст дополнително се зајакнува нивната едукација, од правна гледна точка.

Следниот податок, од 1985 година, покажува дека имало 517 посебни паралелки со вкупно 685 деца, кои биле вклучени во воспитно-образовниот процес „сè додека не го постигнат својот капацитет“. Сè до 1960 год., коефициентот на интелигенција под 50, се сметал за попреченост која треба да биде третирана како медицински проблем; токму затоа програмите за обука биле исклучени. За децата со тешка интелектуална попреченост ниту имало методи за обука, ниту пак образовни институции и организации. Во Република Турција првото Здружение за заштита на „децата кои можат да се едуцираат“ било основано од страна на Макбуле Олчен (Makbule Olçen), а се однесувало на сите деца со коефициент на интелигенција под 50. Макбуле Олчен, во 1970 год, на улицата на Здравствената асоцијација во Анкара, изнајмила соба во која започнала едукација со 4 ученици. Целта на оваа едукација била да докаже дека децата со коефициент на интелигенција под 50 можат да се едуцираат и да се доведат до состојба да се грижат самите за себе. Со образованието на децата кои биле на возраст од 5 до 10 години покажала позитивни резултати за многу кратко време, со што веднаш се создал притисок за едукација на децата од страна на семејствата и на тој начин дошло до брзо зголемување на капацитетот за образование и обука. Со тек на време, во 1975 година, била изградена зграда во која се вршеле обуки на децата со умерена интелектуална попреченост, за подоцна, во 1982 година, 16 години по започнувањето на првата обука, да се создаде систем на организирана обука за стекнување вештини за самогрижа за „децата кои можат да се едуцираат“. Во меѓувреме, со откривањето на важноста на раната едукација, во 1978 година, е предвидено децата да имаат право на организирани образовни услуги уште на возраст од 3 години.

Училиштето на Макбуле Олчен, во 1985 година, броело 16 паралелки со 152 деца вклучени во обука за самогрижа. Во 1985 година, Министерството за образование на Република Турција донело одлука сите „деца кои можат да се едуцираат“ да бидат вклучени во програмата за обука; ова претставувало многу важен чекор за проширување на бројот на соработници и волонтерски организации.

Ако го земеме предвид само организираниот воспитно-образовен процес за децата со интелектуална попреченост, можеме да забележиме дека Република Македонија има 7 години подолга традиција на едукација на овие деца. Првите посебни паралелки во Република Македонија се појавуваат уште во учебната 1953/1954 год, додека во Р. Турција истите паралелки првпат се отвораат дури во учебната 1960/1961 год.

Денес во оваа земја има вкупно 178 државни и приватни училишта за деца со интелектуална попреченост.

Организациска поставеност

Малку информации се достапни за организациската поставеност на посебниот образовен систем за учениците со интелектуална попреченост во **Република Македонија**. Познато е дека децата се упатуваат во посебните училишта со претходна категоризација од „Заводот за ментално здравје“, установа во која се упатени по препорака на матичен лекар, развојно советувајште или по иницијатива на самиот родител. Сите посебни училишта се под водство на Министерството за образование, освен „Заводот за рехабилитација на деца и младинци“ - Топанско Поле и ЈУ „Специјален завод“ - Демир Капија, кои покрај Министерството за образование, делумно се раководени од страна на Министерството за здравство и Министерството за труд и социјална политика, како установи за сместување и третман на деца и младинци со умерени и тешки пречки во менталниот развој. Забележително е дека во сите министерства, особено во Министерството за образование во Македонија, од вкупните седум сектори, нема сектор за посебно образование. Секторот за основно и средно образование е поделен во четири одделенија, каде што повторно не може да се забележи одделение за посебно образование, па останува претпоставката дека сите посебни училишта, установи и посебни паралелки, при редовните училишта, се опфатени како дел од одделенијата за основно и средно образование.

Што се однесува до организациската поставеност на самите училишта, според Законот за основно образование, орган за раководење во основното училиште е директорот (член 128), додека орган на управување на основното училиште е училишниот одбор (член 124). Секое посебно училиште во својата организациска поставеност има стручен тим составен од: психолог, логопед и социјален работник. За реализација на наставата и работата со децата со интелектуална попреченост директно се одговорни дефектолозите.

Најчесто застапени органи и стручни тела во училиштата се:

- Одделенска настава,
- Предметна настава,
- Стручен актив,
- Наставнички совет,
- Совет на родители,
- Училиштен одбор.

За **Република Турција**, најверојатно поголемата достапност до информации, не води до заклучокот за постоење на еден покомплициран, но сепак поорганизиран систем на посебно образование. За почеток, доволно е да се спомне дека во Министерството за образование на Република Турција има посебен сектор за специјална едукација и насочување (Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü), чиј сегашен генерален директор е Џелил Ѓунѓор (Celil Güngör). Во овој сектор, се контролира работата на посебните државни училишта, установи, приватни посебни училишта и центрите за насочување и следење; потоа се изработуваат посебни програми за училиштата, како и учебници. Организациската поставеност на овој сектор, односно само делот важен за едукација на децата со интелектуална попреченост, ќе се ја претставиме шематски (целата шема достапна во прилог бр.1):

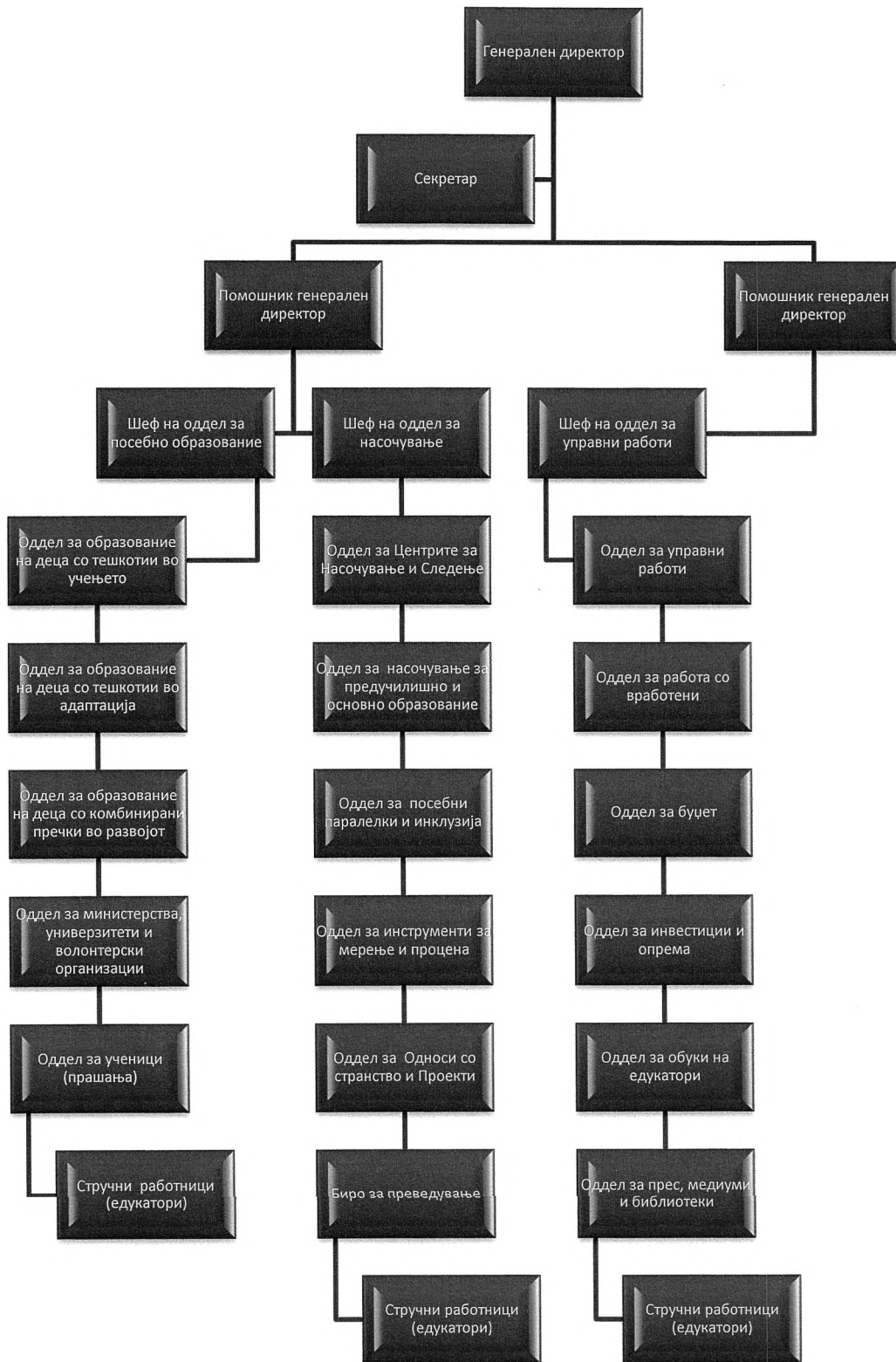
Секое дете со попреченост добива две дијагнози; медицинска дијагноза (Tıbbi tanı) за која се одговорни педијатрите и невропсихијатрите, и едукативна дијагноза (Eğitsel tanı) за која стручен тим од специјални едукатори и психолози ги одредуваат едукативните можности на детето. За оваа едукативна дијагноза, детето се упатува во центрите за насочување и следење (Rehberlik ve Araştırma Merkezi - RAM), достапни на ниво на секоја општина, каде што по добивањето медицинска дијагноза се носи детето на проценка. Стручниот тим од центарот прави детална проценка на можностите и способностите на детето, и изработува индивидуален образовен план за една година. Секоја година се следи колку детето успеало да постигне, и се изработува нов план за следната година, повторно според можностите на детето. Исто така, стручниот тим во овој центар носи одлука на кој начин детето ќе го продолжи своето образование, т.е. според нивната проценка, детето може да се испрати во редовна паралелка со инклузија, посебна паралелка во редовно училиште, посебно државно училиште или (ако родителите изразат желба) во посебно приватно училиште.

Доколку детето се испрати во посебна паралелка со извештај од РАМ, тогаш најблиското училиште (ако нема посебна паралелка) законски е обврзано да отвори нова паралелка и да вработи едукатор, дури и за само еден ученик.

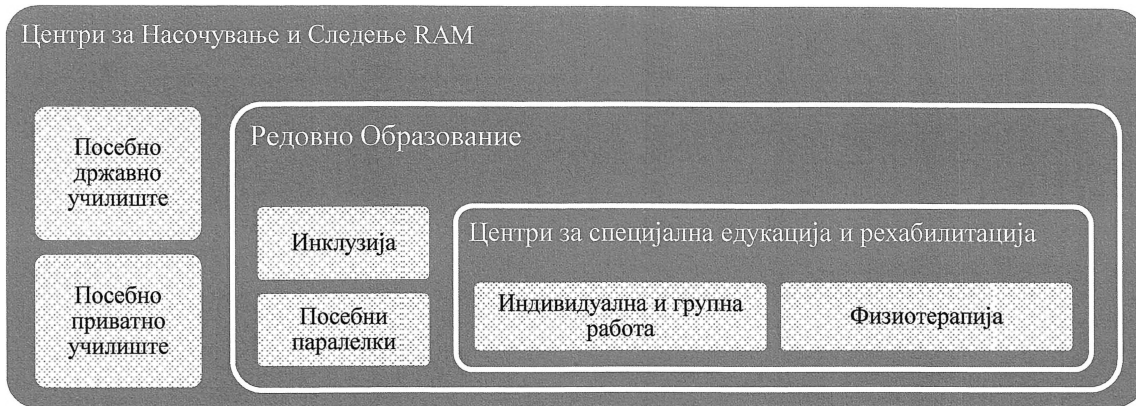
Децата кои се испратени со инклузија во редовна паралелка, како и децата кои се испратени во посебни паралелки при редовните училишта, за постигнување на Индивидуалните образовни планови, два пати неделно одат во центри за специјална едукација и рехабилитација (Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi). Овие центри се отворени од приватни лица под контрола на Министерството за образование, каде што доколку ги исполнуваат сите услови, добиваат дозвола за работа.

Во центрите за едукација и рехабилитација се врши индивидуална работа со секое дете и се настојува во рок од една година детето да ги постигне сите цели од Индивидуалниот образовен план. Иако овие центри се приватни установи, доколку детето има извештај од РАМ, тогаш финансиите за сите часови се покриени од Министерството за образование, т.е. работата во овие центри не е на трошок на родителите. Во зависност од извештајот на детето, процесот на едукација и рехабилитација се изведува на три начини:

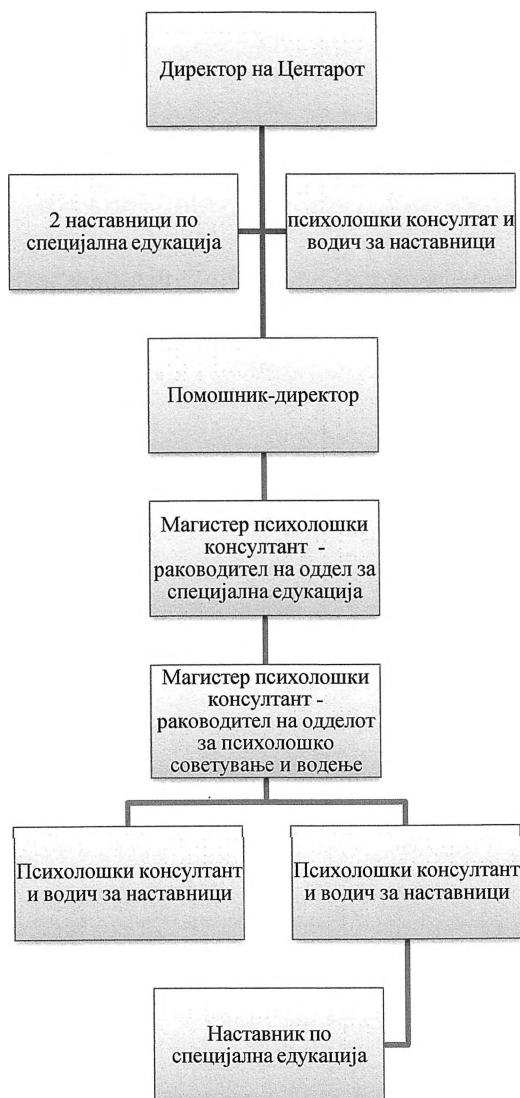
- Индивидуална работа - двапати неделно,
- Групна работа - еднаш неделно и
- Физиотерапија - двапати неделно.



Слика 12. Организациска поставеност на центрите за едукација и рехабилитација во Република Турција



Слика 13. Центри за насочување и следење



Слика 14. Организациона поставеност на Центарот за насочување и следење Бешикташ, Истанбул

Поради различните модели на образование, ќе почнеме од организациската поставеност во посебните училишта, која е прилично едноставна, и во едно посебно училиште за деца со интелектуална попреченост изгледа вака:

- директор на училиштето,
- помошник-директор,
- наставник за предучилишна возраст,
- одделенски наставници.

Организациската поставеност на посебните училишта се разликува од едно училиште до друго, во зависност од големината на училиштето, па така, во некои училишта има помошник-директор за првите одделенија, помошник-директор за вторите одделенија, итн. Во поголемите училишта наставничкиот кадар е поделен во повеќе групи, најчесто според предметот што го предаваат, или според одделенијата во кои работат за време на учебната година.

Центрите за насочување и следење имаат различна организациска поставеност исто така; обично во поголемите градови овие центри вработуваат поголем број стручни кадри. За илустрација ќе ја претставиме организациската поставеност на Центарот за насочување и следење Бешикташ (Beşiktaş), Истанбул.

Модели на образование

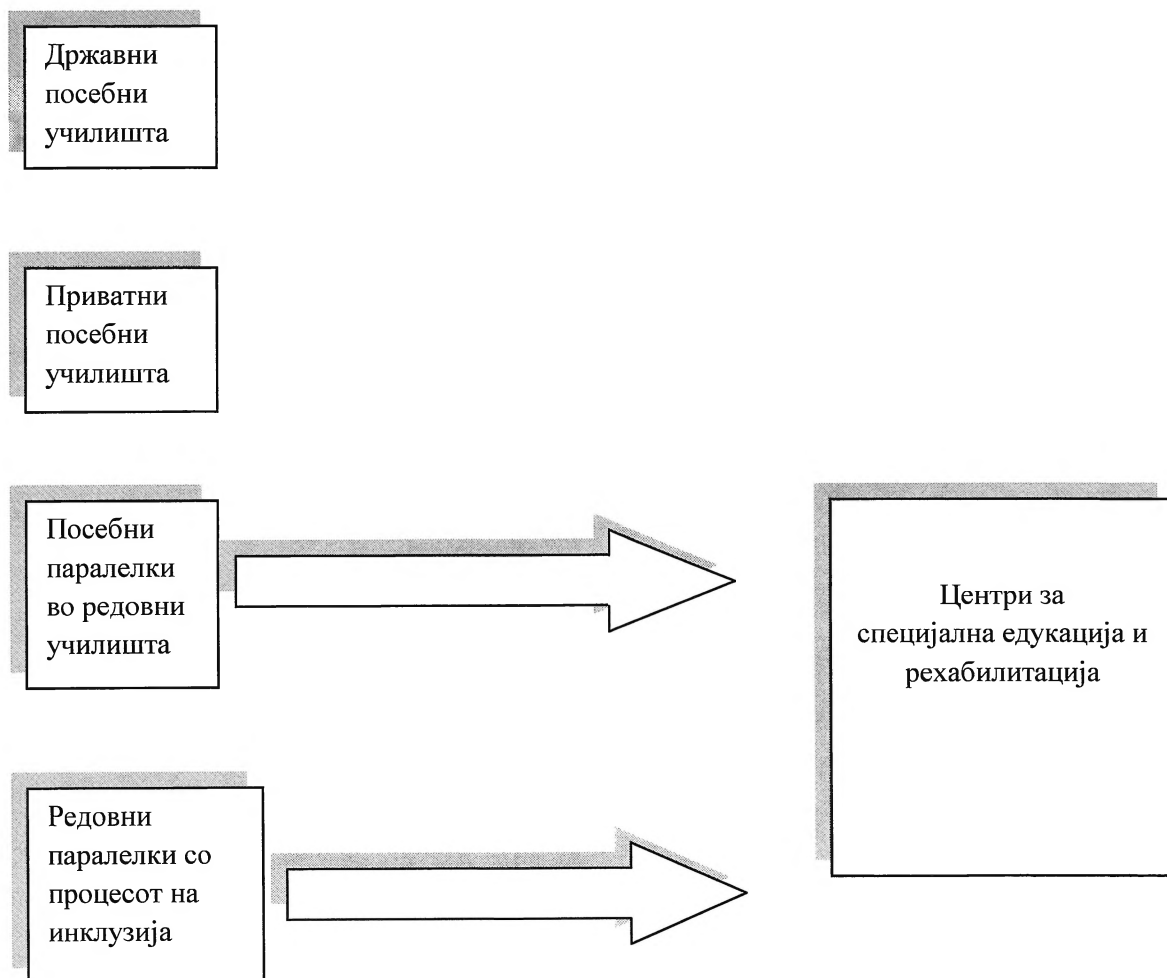
Во Република Македонија има три модели на образование на децата со интелектуална попреченост:



Слика 15. Модели на образование на децата со интелектуална попреченост во Република Македонија

За децата со умерена, тешка и комбинирана интелектуална попреченост постојат посебни установи за едукација и рехабилитација, кои истовремено обезбедуваат сместување и нега (слика 15).

Во Република Турција има четири модели на образование и еден дополнителен модел, кој функционира истовремено со редовната настава, како еден вид помошна едукација за децата кои имаат тешкотии при следењето на редовната настава, токму поради интелектуалната попреченост (слика 16).



Слика 16. Модели на образование во Република Турција

Финансирање

Сите три модели на образование за децата со интелектуална попреченост во Република Македонија се во целост финансирани од Министерството за образование, со исклучок на установите за едукација и рехабилитација на деца со умерена, тешка и комбинирана интелектуална попреченост, кои се делумно финансирани и од Министерството за здравство и Министерството за труд и социјална политика, како

установи за сместување и третман на деца и младинци со умерени и тешки пречки во менталниот развој.

Во **Република Турција** пак, државните основни училишта, посебните паралелки во редовните училишта, како и образованието на децата опфатени со процесот на инклузија во редовните училишта, се во целост на сметка на Министерството за образование. Приватните посебни училишта се целосно финансирани од страна на родителите или, пак, делумно од донации, некои од овие приватни училишта функционираат како фондации каде што се спроведува образование и едукација на децата со интелектуална попреченост.

Центрите за специјална едукација и рехабилитација се приватни установи, (со приватни сопственици), каде наставата и физиотерапевтските третмани за децата кои имаат извештај и индивидуален образовен план од Центарот за насочување и следење, се финансирани од Министерството за образование. Но, ако детето нема извештај, а родителите сметаат дека има потреба од дополнителна настава, тогаш трошоците за сите часови се на сметка на родителите. Некои родители покрај часовите покриени од Министерството за образование, изразуваат желба за посетување повеќе настава во овие центри, за кои, исто така, самите ги покриваат трошоците.

Број на посебни училишта

Според најновите податоци од Државниот завод за статистика на **Република Македонија**, за почетокот на учебната 2013/2014 година, бројот на специјални основни училишта, вклучувајќи ги и редовните училишта со посебни паралелки, изнесува 44, сите поделени во 178 паралелки. Од овие 44 училишта, 39 се училишта за деца со интелектуална попреченост, како и редовните училишта со посебни паралелки, сите поделени во 140 паралелки. Најголемиот број од овие училишта се во Скопје; од вкупните 44 училишта, 14 се во главниот град, распоредени во 62 паралелки, но за сите категории на попреченост (прилог бр. 2).

Бидејќи бројот на ученици подоцна ќе го анализираме, тука само ќе ја издвоиме вкупната бројка од 643 ученици кои припаѓаат во категорија „попречени во менталниот развој“ за учебната 2013/2014 год. Овие ученици се поделени во 140 паралелки, што значи дека просечниот број ученици во една паралелка во посебните училишта во Република Македонија е околу 5 ученици. Тука мораме да забележиме дека во Државниот завод за статистика, не најдовме податоци за бројот на ученици со

интелектуална попреченост кои се опфатени со процесот на инклузија во редовните училишта.

Според статистичките податоци од Министерството за образование на **Република Турција** – оддел за стратегија за развој, за учебната 2013/2014 год, вкупниот број деца со посебни образовни потреби е 261.726, поделени во 1.370 посебни училишта и институции. Во овој податок се опфатени сите категории на попреченост на училишна возраст (прилог бр. 3).

Поради различните модели на образование на децата со интелектуална попреченост:

- Државните посебни основни училишта за деца со лесна интелектуална попреченост се поделени во две категории:
 - Илкокул (İlkokul), во кои се опфатени учениците од I до IV одделение - 49 училишта и институции поделени во 275 одделенија за вкупно 889 ученици,
 - Ортаокул (Ortaokul), во кои се опфатени учениците од V до VIII одделение - 50 училишта, поделени во 183 одделенија за вкупно 1.679 ученици.
- Приватните посебни основни училишта, исто така се поделени во две категории:
 - İlkokul - приватно училиште за деца со интелектуална попреченост од I до IV одделение - 48 училишта поделени во 387 паралелки со само 318 ученици,
 - Ortaokul – приватни училишта за деца со интелектуална попреченост од V до VIII одделение - 31 училиште, поделено во 98 паралелки за вкупно 314 ученици.
- Посебни паралелки - не е познат бројот на посебни паралелки; единствен податок е дека се вклучени 15.064 деца од I до IV одд. и 14.030 ученици од V до VIII одд., но овие бројки важат за сите категории на попреченост вклучени во редовните училишта. Нема податок колку од нив се со интелектуална попреченост.
- Инклузија – исто така не е познато во колку училишта се вклучени учениците со посебни образовни потреби, познато е само дека се вклучени 66.351 дете од I до IV одд. и 86.134 ученици од V до VIII одд.
- Центри за едукација и рехабилитација – вкупно 1.795 центри поделени во 21.349 паралелки (простории за индивидуална работа), за вкупно 298.794 деца од сите категории на попреченост (прилог бр. 4).

Табела 5. Посебни училишта во Република Турција

Број на посебни училишта							
	одделение	училишта		одделенија		ученици	
Државни	I до IV	49	99	275	458	889	2 568
Посебни ОУ	V до VIII	50		183		1 679	
Приватни	I до IV	48	79	387	485	318	632
Посебни ОУ	V до VIII	31		98		314	
Вкупно		178		943		3 200	

Во Државните училишта, од I до VIII одделение, се опфатени 2.568 деца поделени во 458 одделенија; би значело околу 5 до 6 деца во една паралелка. Во приватните училишта за 632 ученици отворени се 485 паралелки, што нè води до една претпоставка дека можеби наставата за истите ученици се одвива во повеќе простории, или се пресметани и оние простории кои моментално не се употребуваат. Ако се обидеме да добиеме една поцелосна слика за бројот на посебните приватни и државни училишта, можеме да забележиме дека има вкупно 178 училишта, поделени во 943 паралелки, за вкупно 3.200 ученици со интелектуална попреченост. Не е познат бројот на посебни паралелки во кои се едуцираат 29.094 деца, но поради строгата законска регулатива за отворање на посебни паралелки во училиштата кои се најблиску до домот на детето, често во практиката може да се забележат посебни одделенија за само едно дете. Исто така, и за 152.485 деца, вклучени во редовни паралелки, со процесот на инклузија можеме да кажеме дека има паралелки колку што има и ученици со посебни образовни потреби, бидејќи ретко се случува повеќе од едно дете да биде вклучено во инклузивна паралелка (табела 5).

Бројот на простории во центрите за едукација и рехабилитација не можеме да ги споредиме со бројот на ученици, бидејќи во овие центри се изведува индивидуална настава. Главно тоа се истите деца кои посетуваат настава во посебните и инклузивните паралелки од редовните училишта; нивниот број е поголем бидејќи во статистичката обработка се внесени сите ученици во овие центри, вклучувајќи ги и децата на претшколска возраст, како и учениците од средните училишта, но и учениците со оштетен слух, вид, телесна инвалидност, ученици со проблеми во адаптација и аутизам.

Број на ученици

На почетокот на учебната 2013/2014 год, во училиштата за деца „попречени во менталниот развој“ во **Република Македонија**, биле примени вкупно 643 ученици, 205 од женски пол и 432 од машки пол (прилог бр. 3). Во оваа група се додадени и 5 ученици кои ја повторуваат годината, 1 од женски пол и 4 од машки³ (табела 6).

Ако го споредиме бројот на ученици со минатата 2012/2013 учебна година, можеме да забележиме дека биле примени вкупно 750 ученици и 11 повторувачи, што е 113 ученици повеќе од оваа година.

Дали намалувањето на бројот на ученици во посебните училишта и паралелки е резултат на намалување на бројот на деца со интелектуална попреченост во Република Македонија, или пак е резултат на сè поголемиот број деца кои се запишуваат во редовните паралелки како резултат на процесот на инклузија, останува отворено прашање поради достапноста на податоци за бројот на ученици кои се вклучени во воспитно-образовниот процес во инклузивни паралелки.

Табла 6. Број на ученици со интелектуална попреченост во Република Македонија во учебните 2012/13 и 2013/14 година

	ученици		повторувачи		Вкупно
	машки	женски	машки	женски	
2012/2013	503	236	6	5	750
2013/2014	432	205	5	1	643

Бидејќи во Република Македонија не постои единствен регистар за лицата со интелектуална попреченост, не можеме да споредиме колку од нив се опфатени во посебниот воспитно-образовен систем, но истражувањата на невладината организација „Порака“ покажуваат дека голем дел од децата со интелектуална попреченост од североисточниот регион, не се евидентирани никаде, и дури „30% од родителите не ги пуштаат децата на училиште, затоа што сакаат да ги заштитат од околината“.

Ако го разгледаме бројот на децата со попреченост во посебните училишта и паралелки, поделени според возраста и полот, по одделенија, забележуваме дека

³ Податоците за учениците се однесуваат на запишани ученици од I до IX одделение, според промените во Законот за основно образование („Сл. весник на РМ“ број 51/2007 година).

најбројни се учениците на возраст од 11, 12, 13 и 14 години, но исто така може да се забележи дека поголема е застапеноста на ученици од машки пол (прилог бр. 6).

Во државните посебни основни училишта за деца со лесна интелектуална попреченост во **Република Турција**, има вкупно 889 ученици од I до IV одделение, од кои 544 се од машки пол и 345 од женски пол, додека од V до VIII одделение има 1.679 ученици, од кои 1.074 се од машки и 605 од женски пол. Во државните училишта се опфатени 2.568 ученици, додека во приватните посебни училишта, пак, има само 632 ученици. Во редовните училишта, во посебните и инклузивните паралелки заедно, се опфатени 181.579 ученици, но од сите категории на попреченост (табела 6).

Табела 7. Број на ученици со интелектуална попреченост за учебната 2013/2014 год.

	од I до IV одд.			од V до VIII одд.			Вкупно
	машки	женски	вкупно	машки	женски	вкупно	
Државни посебни основни училишта	544	345	889	1.074	605	1 679	2.568
Приватни посебни основни училишта	174	144	318	174	140	314	632
Вкупно	718	489	1.207	1.248	745	1.993	3.200

Во центрите за едукација и рехабилитација, кои служат како помошен систем за децата кои се вклучени во редовното образование (посебни или инклузивни паралелки), запишани се вкупно 298.794 деца, од кои 177.910 од машки и 120.884 од женски пол. Во оваа бројка се внесени и децата кои се помали или поголеми од оние на основношколска возраст.

Табела 8. Број на ученици од сите категории на попреченост опфатени во редовните училишта

	од I до IV одд.			од V до VIII одд.			Вкупно
	машки	женски	вкупно	машки	женски	вкупно	
Посебни паралелки во редовни училишта	9.289	5.775	15.064	8 674	5.356	14.030	29.094
Инклузивни паралелки во редовни училишта	40.855	25.496	66.351	52.828	33.306	86.134	152.485
Вкупно	50.144	31.271	81.415	61 502	38.662	100.164	181.579

Споредено со минатата 2012/2013 учебна година (табела 8), табеларно изгледа како во прилог бр. 7.

Од податоците внесени во табелата може да се забележи пораст на бројот на ученици со интелектуална попреченост во Република Турција, и тоа за 7.854 ученици повеќе од минатата година (табели 8 и 9).

Табела 9. Број на ученици во последните две години

	2012/2013			2013/2014		
	I до IV одд.	V до VIII одд.	вкупно	I до IV одд.	V до VIII одд.	вкупно
Државни посебни основни училишта	987	1.671	2.658	889	1.679	2.568
Приватни посебни основни училишта	868	874	1.742	318	314	632
Посебни паралелки во редовни училишта	13.538	11.939	25.477	15.064	14.030	29.094
Инклузивни паралелки во редовни училишта	66.941	80.107	147.048	66.351	86.134	152.485
Вкупно	82.334	94.591	176.925	82.622	102.157	184.779

Ниту за Република Турција не најдовме податок за вкупниот број деца со интелектуална попреченост, токму затоа не можеме да направиме споредба со бројот на деца опфатени во посебниот воспитно-образовен систем.

Број на вработен кадар

Во посебните училишта и паралелки во **Република Македонија**, за учебната 2013/2014 година се вработени вкупно 265 наставници; од нив 191 наставник работи со деца со интелектуална попреченост, 156 од женски пол и 35 од машки пол. Од сите 191 наставник, 180 се вработени со полно работно време (148 жени и 32 мажи) додека пак 20 од нив се вработени на определено работно време (табели 10 и 11).

Табела 10. Вработени наставници во посебните училишта и паралелки во Република Македонија

Вработен кадар- наставници					
	Полно работно време			Скратено работно време	Вкупно
	определено	неопределено	вкупно		
2012/2013	27	145	172	14	186
2013/2014	20	160	180	11	191

Во споредба со минатата учебна година можеме да забележиме дека оваа година се вработени 5 наставници повеќе, од кои најголемиот дел со неопределено полно работно време.

Табела 11. Ученици и наставници во Р.Македонија, според пол

2013/2014	Машки пол	Женски пол	Вкупно
Ученици	438	205	643
Наставници	35	156	191

Од податоците во табелата согледуваме дека за учебната 2013/2014 година, во посебните училишта и паралелки за деца со интелектуална попреченост, се вработени вкупно 191 наставник за 643 ученици, притоа просекот е приближно 4 ученици на еден наставник. Но, пред да донесеме заклучок дека во Република Македонија вработениот кадар и бројот на учениците со интелектуална попреченост се во идеален сооднос, ќе ни биде потребен податокот колку од овие наставници работат во две смени, бидејќи во посебните училишта се работи во две смени, но не и во посебните паралелки. Ние овој податок, за жал, го немаме.

Табела 12. Вработен наставен кадар во Република Турција

Вработен кадар (наставници) за учебната 2013/2014 год					
Училиште	одделение	машки пол	женски пол	Вкупно	
Државни посебни основни училишта	I до IV одд.	101	172	273	778
	V до VIII одд.	213	292	505	
Приватни посебни основни училишта	I до IV одд.	83	175	258	375
	V до VIII одд.	33	84	117	
Вкупно		430	723	1.153	

За учебната 2013/2014 година, во Република Турција вкупниот број кадар кој работи со деца со посебни образовни потреби е 10.312, поголемиот дел од нив 9,733, работат во предучилишни установи за деца со посебни потреби. Значи, вкупно 1.153 наставници работат во државните и приватните посебни основни училишта за деца со интелектуална попреченост (табела 12).

Ако направиме споредба со минатата година, во државните посебни училишта имало вкупно 865 наставници, а во приватните посебни училишта 1.185.

Табела 13. Вработени наставници во Република Турција во изминатите две години

училиште	Вработен кадар (наставници)				
	Одделение	2012/2013	Вкупно	2013/2014	Вкупно
Државни посебни основни училишта	I до IV	362	865	273	778
	V до VIII	503		505	
Приватни посебни основни училишта	I до IV	1.093	1.185	258	375
	V до VIII	92		117	
Вкупно		2.050		1.153	

Од податоците во табелата 13 можеме да забележиме дека бројот на вработен кадар значително се намалил во споредба со минатата година, од вкупно 2.050 вработени наставници минатата учебна година, истиот статус го задржале само 1.153 наставници за 2013/2014 година, што е за 897 наставници помалку. Ова, претпоставуваме, се должи на сè поголемиот број затворени приватни училишта, бидејќи минатата година за учениците од I до IV одделение имало 104 приватни посебни училишта, а оваа година само 48. Сепак и во државните посебни училишта може да се види намалување на кадарот за 87 работни места (прилог бр. 8).

Табела 14. Сооднос на вработени наставници и број на ученици во Република Турција

2013/2014	Ученици			Наставници		
	I до IV	V до VIII	вкупно	I до IV	V до VIII	вкупно
Државни посебни основни училишта	889	1.679	2.568	273	505	778
Приватни посебни основни училишта	318	314	632	258	117	375
Вкупно	1.207	1.993	3.200	531	622	1.153

Во државните посебни основни училишта, за вкупно 2.568 ученици вработени се 778 наставници, што во просек претставува околу 3 ученици на еден наставник. Во приватните посебни основни училишта, пак, за 632 ученици, вработени се 375 наставници, 2 ученици на еден наставник. Ако, пак, се обидеме да поставиме една целосна слика на вработениот кадар во државните и приватните посебни основни училишта, тогаш за 3.200 ученици забележуваме дека се вработени вкупно 1.153 наставници, или во просек еден наставник за 3 ученици. Но, за жал, немаме податоци колку од овие наставници работат во смени, ниту пак колку наставници се вработени во државните редовни училишта во посебни и во инклузивни паралелки. Токму затоа, ниту за Република Турција немаме комплетна слика за бројот на вработен кадар одговорен за имплементација на воспитно-образовниот процес за децата со интелектуална попреченост.

Наставни планови и програми

Наставните планови и програми во **Република Македонија** се универзални за сите редовни основни училишта, додека во посебните основни училишта се застапени повеќето исти предмети, но со модифицирана програма која се реализира според можностите и способностите на учениците, како и со посебни адаптации во зависност од видот на попреченост. Наставниот план за деветгодишно основно образование и воспитание за децата со посебни образовни потреби, во посебните основни училишта и посебните паралелки на основните училишта, е донесен со решение врз основа на член 55 став 1 од Законот за организација и работа на органите на државната управа (Сл. весник на Република Македонија бр. 58/2000 и 44/2002) член 24, 26 и 28 од Законот за основно образование (прилог бр. 9).

Во наставниот план од I до IX одделение за учениците со „пречки во психичкиот развој“ во посебните основни училишта, се опфатени следните задолжителни предмети:

- Македонски јазик
 - за учениците од другите заедници, нивниот мајчин јазик - албански, турски или српски,
 - македонски јазик за учениците од другите заедници.
- Математика
- Англиски јазик
- Ликовно образование
- Музичко образование

- Запознавање на околината
- Техничко образование
- Основи на општествените науки
- Основи на природните науки
- Физичко и здравствено образование.

Покрај задолжителните наставни предмети, во наставниот план се опфатени и две задолжителни програми:

- Животни вештини и
- Работа со компјутер.

Овој наставен план се применува и во посебните паралелки на основните училишта, а наставниот час трае 40 минути. Сите задолжителни наставни предмети и програми се поделени по одделенија, според бројот на предвидени часови.

Исто така, во наставниот план се опфатени и две изборни програми, во зависност од интересот на учениците:

- Училиштен хор - од 2 до 5 часа неделно (во зависност од развиеноста на хорот), односно, од 72 до 180 часа годишно;
- Училиштен оркестар - од 2 до 4 часа неделно (во зависност од развиеноста на оркестарот), односно од 72 до 144 часа годишно.
- Човекови права, државјанство и демократија - İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi.
- општествени науки - Sosyal Bilgiler,
- историја на Турската револуција и историја на Кемал Ататурк - T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük,
- Странски јазик - Yabancı Dil,
- Религија и етика - Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi,
- Ликовно образование - Görsel Sanatlar,
- Музичко образование - Müzik,
- Игри и физички активности - Oyun ve Fizikli Etkinlikler,
- Вештини за социјална адаптација - Toplumsal Becerileri,
- Физичко образование и спорт - Beden Eğitimi ve Spor,
- Технологија и дизајн - Teknoloji ve Tasarım,
- Безбедност во сообраќајот - Trafik Güvenliği,
- Информатичка технологија и софтвер - Bilişim Teknolojileri ve Yazılım,

- Насочување и планирање на кариера - Rehberlik ve Kariyer Planlama,

Вкупниот број часови е 26 до 30 неделно, во зависност од тоа во кое одделение е ученикот (прилог бр. 10). Часовите траат 40 минути.

НАСТАВЕН ПЛАН ОД I - IX ОДДЕЛЕНИЕ ЗА УЧЕНИЦИ СО ПРЕЧКИ ВО ПСИХИЧКИОТ РАЗВОЈ ВО ПОСЕБНИТЕ ОСНОВНИ УЧИЛИШТА

Наставни предмети ¹ Задолжителни предмети	О Д Д Е Л Е Н И Е С																		
	I		II		III		IV		V		VI		VII		VIII		IX		
	г	п	г	п	г	п	г	п	г	п	г	п	г	п	г	п	г	п	
- Македонски јазик	6		6	6			5			5		4		4		4		4	
- За учениците од другите земји нивниот мајчин јазик, албански, турски српски	-		-	-			2			2		3		3		2		2	
- Македонски јазик за учениците од другите земјини																			
- Математика	4		4	4			4			4		4		4		4		4	
- Англиски јазик	-		-	-			-			-		2		2		3		3	
- Ликовно образование	2		2	2			2			2		2		2		2		2	
- Музичко образование	2		2	2			2			2		2		2		2		2	
- Запознавање на околината	2		3	3			-			-		-		-		-		-	
- Техничко образование ²	-		-	-			2			2		2		2		2		2	
- Основи на општествени науки	-		-	-			2			2		2		2		2		2	
- Основи на природни науки	-		-	-			2			2		2		2		2		2	
- Физичко и здравствено образование	3		3	3			3			3		3		3		3		3	
- Вкупно за задолжителни предмети	19		20	20			22			22		21		23		24		24	
							(24)			(24)		(24)		(26)		(26)		(26)	
- Број на предмети	6		6	6			8			8		8		9		9		9	
							(9)			(9)		(9)		(10)		(10)		(10)	
Задолжителни програми																			
Животни вештини	1-2		1-2	1-2			1-2			1-2		1-2		1-2		1-2		1-2	
Работа со компјутер	1-2		1-2	1-2			1-2			1-2		1-2		1-2		1-2		1-2	

¹ Овој наставен план се применува и во посебните паралелките на основните училишта, а наставниот час трае 40 минути.

² Работа со хартија, текстил, дрво.

³ Училиштен хор, од 2 до 5 часа неделно (во зависност од развиењето на хорот), односно од 72 до 180 часа годишно.

Училиштен оркестар од 2 до 4 часа неделно (во зависност од развиењето на оркестарот), односно од 72 до 144 часа годишно.

Табела 15. Задолжителни предмети за учениците во Р. Турција

Предмет	Задолжителни предмети							
	одделение							
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
Турски јазик	10	10	8	8	6	6	5	5
Математика	5	5	5	5	5	5	5	5
Природни науки	4	4	3					
Запознавање со науките			3	3	4	4	4	4
Општествени науки				3	3	3	3	
Историја на Турската револуција и историја на Кемал Ататурк								2
Странски јазик		2	2	2	3	3	4	4
Религија и етика				2	2	2	2	2
Ликовно образование	1	1	1	1	1	1	1	1
Музичко образование	1	1	1	1	1	1	1	1
Игри и физички активности	4	4	4	1				
Вештини за социјална адаптација	1	1	1	1				
Физичко образование и спорт					2	2	2	2
Технологија и дизајн							2	2
Безбедност во сообраќајот				1				
Информатичка технологија и софтвер					2	2		
Насочување и планирање на кариера								1
Човекови права, државјанство и демократија				2				
Вкупен број часови неделно	26	28	28	30	29	29	29	29

Покрај задолжителните предмети, во неделната програма за работа со деца со лесна интелектуална попреченост се застапени и неколку изборни предмети, кои во зависност на одделението кое го посетува детето, но и според личните интереси и изборот на родителите, ги посетува 2 до 6 пати неделно. Изборните предмети од I до IV одделение не се задолжителни, но од V до VIII одделение, ученикот мора да избере предмети кои ќе ги посетува 6 часа во неделата.

Табела 16. Изборни предмети за учениците во Р. Турција

Предмет		Изборни предмети							
		одделение							
		I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
Религиски и морални вредности	Читање на Коранот					2	2	2	2
	Животот на пророкот Мухамед					2	2	2	2
	Основни религиски познавања					2	2	2	2
Јазик и изразување	Вештини за читање		2*	2*	2*	2	2		
	Писменост и вештини за писмено изразување					2	2	2	2
	Живи јазици и дијалекти					2	2	2	2
	Комуникациски и презентационски вештини		2*	2*	2*			2	2
Странски јазик	Јазици прифатени со одлуката на Советот на министри					2	2	2	2
Науки и Математика	Аплицирање на науката					2	2	2	2
	Аплицирање на математиката					2	2	2	2
	Науката во животната средина							2	2
	Информатичка технологија и софтвер							2	2
Уметност и Спорт	Ликовна уметност (Сликање, традиционална уметност, уметност со пластика итн.)		2*	2*	2*	2 (4)	2 (4)	2 (4)	2 (4)
	Музика		2*	2*	2*	2 (4)	2 (4)	2 (4)	2 (4)
	Спорт и физички активности		2*	2*	2*	2 (4)	2 (4)	2 (4)	2 (4)
	Драма					2	2		
	Игри за развој на интелигенција					2	2	2	2
Општествени науки	Културата на народот						2	2	
	Медиумска писменост							2	2
	Право и правдина						2	2	
	Едукација за расудување							2	2
Вештини за социјална адаптација			2*	2*	2*	2	2	2	2
Вкупно часови за изборни предмети						6	6	6	6
Слободни активности		4	2	2					
Вкупен број на часови (заедно со задолжителни предмети)		30	30	30	30	35	35	35	35

Изработка на Индивидуален образовен план за деца со посебни образовни потреби во редовните училишта

Во 2002 година, група автори во Република Македонија (*Јачова З, Самарциска-Панова Љ, Лешковски И, и Ивановска М.⁴*, во продолжение: *Јачова З. и сор.*) за потребите на Бирото за развој на образованието при Министерството за образование и наука, го изработија Прирачникот за проектот: Инклузија на децата со посебни потреби во редовните училишта во Република Македонија.

Плановите за индивидуално образование (ИОП) им помагаат на наставниците во процесот на планирање, во консултации со родителите, со цел да ја обезбедат структурата на планирањето и оценувањето на учениците.

ИОП им овозможува на учениците и на родителите да добијат пред себе сеопфатен план со цели/задачи од сите аспекти на развојот. ИОП се разликува од досиејата на учениците и треба да се користи како акционен план, а не како ретроспективен извештај.

ИОП, според *Јачова З. и сор.* (2002), треба да ги содржи следниве информации:

- Природата на проблемот кај детето
- Активностите што ги презема училиштето: што обезбедува, ресурси (луѓе) и специфични програми/ активности/ помагала
- Цели,
- Поддршка од родителите
- Медицински потреби
- Извештаи и податоци.

Во одделенска настава ИОП може да го подготви наставникот во консултации со специјализирано лице. Во предметна настава, секој предметен наставник треба да учествува во подготвувањето на планот, во координација со специјализирано лице.

Во ИОП не треба да се финализираат сите детали за предметите на Националната наставна програма, туку да ги содржи само оние аспекти кои се разликуваат од предвидените за сите ученици.

Информациите содржани во ИОП му даваат на наставникот краток преглед за состојбата на способностите на ученикот и можни импликации во образованието. Другите податоци (дијагноза) за ученикот се чуваат во неговото досие и доколку е потребно можат да се видат.

⁴ Јачова З, Самарциска-Панова Љ, Лешковски И, Ивановска М. (2002). Прирачник за проектот Инклузија за децата со посебни потреби во редовните училишта во Република Македонија. Министерство за образование и наука, Биро за развој на образованието, Скопје, стр. 90-94.

Пример за потребните информации во ИОП:

Никола има церебрална парализа што сериозно се одразува на движењето и говорот. Може да ги посетува сите часови. Му треба повеќе време за формулација на одговорите. Никола мора да користи помош или пристап до информативната технологија за извршување на писмените задачи. За извршување на практичните задачи неопходна му е помош.

Акција – потребни подготовки за посебно образование

Во овој дел, според **Јачова 3. и соработниците**, се деталзираат подготовките што треба да ги направи училиштето во смисла на персонал и ресурси заедно со сите програми кои се разликуваат од редовната програма.

Подготовки

Најпрвин треба да се донесе одлука дали детето ќе ја следи редовната програма (не може да посетува часови по физичко воспитание), или пак, за тоа ќе биде потребно да се најдат следните решенија.

Пример:

Потреби. Една сеанса неделно за физиотерапија, 30 минути; една сеанса неделно терапија од логопед, 45 минути.; една сеанса хидротерапија; помош во училиштата со други ученици, 5 часа неделно.

Ресурси (луѓе). Со ИОП се назначува дополнителен персонал кој се ангажира за ученикот.

Потребен персонал: Тутор, дополнителна морална поткрепа, 20 минути неделно; Логопед, една сеанса, 40 минути неделно; Физиотерапевт, една сесија неделно од 40 минути; Помошник во одделението, пет часа заедно со еден ученик.

Ресурси/ материјали и опрема.

Во ИОП треба да бидат прикажани ресурсите кои му се потребни на ученикот за да се вклучи во наставната програма.

Материјали/ опрема: компјутер за пишување (лаптоп); диференцијални задачи за физичко воспитание; модифицирана опрема за реализација на практични задачи.

Задачите опишани во ИОП треба да бидат добро обмислени: специфични, изводливи, достижни, реални, временски определени.

Задачите треба точно да определат што треба да постигне во периодот на ИОП. Тие треба да бидат специфични, поврзани со резултатите што ги покажува ученикот и од кои ќе произлезат специфичните стратегии во наставата: да плива десет метри со заштитна опрема; да научи да соработува со лице за текст подолг од една страница; да чита со поголема брзина; да извршува прецизни задачи.

Морална грижа. На учениците со посебни потреби потребна им е морална грижа за да ја повратат самодовербата. Во ИОП треба да се одреди едно лице кое ќе се грижи за овој аспект.

Долгорочен ИОП – Индивидуален образовен план

Име и презиме _____

Датум на раѓање _____

Одделение/група _____

Наставник/воспитувач _____

Датум _____

Помош од родителите _____

Природа на проблемите	Цели во учењето	Стратегии/ дидактички материјал	Ресурси	Успех
<i>Никола има церебрална парализа што сериозно се одразува на движењето и говорот. Може да ги посетува сите часови. Му треба повеќе време за формулација на одговорите. Никола мора да користи помош или пристап до информационата технологија за извршување на писмените задачи. За извршување на практичните задачи неопходна му е помош.</i>	<i>Диференцирани задачи по физичко образование. Пристап до информативната технологија со цел да се надминат проблемите во процесот на писменото изразување. Прибирањето на податоците да се врши во однапред подготвени табели-пишувач. Помош од врсник во истражувачката постапка. Доживувањето на стварноста да се врши преку набљудување со помош на врсник.</i>	<i>Адаптирана опрема за реализација на диференцијалните задачи по физичко образование. Модифицирана опрема за извршување на практичните задачи. Информативна технологија.</i>	<i>Туго-дополнителна морална поткрепа, 20 минути неделно. Логопед- една сесанса, 40 минути неделно. Физиотерапевт, една сесија неделно, 40 минути. Помошник во одделението, 5 часа заедно со еден ученик.</i>	

Среднорочен ИОП – Индивидуален образовен план

Име и презиме _____

Датум на раѓање _____

Одделение/група _____

Наставник/воспитувач _____

Датум _____

Предмет – Природа и општество**Тема – Сообраќај**

Наставна содржина	Цели	Успех
<i>Движење по улица и пат-набљудување</i>	<i>Оспособување за движење-ориентација во просторот по улица и пешачки премин се врши во консултација со тифлолог</i>	
<i>Сообраќајни средства</i>	<i>За детето со оштетен вид се изработуваат модели на сообраќајните средства за да може тактилно да ги осознае/препознавањето на сообраќајните средства се врши аудитивно.</i>	
	<i>Звучната сигнализација на семафор ќе овозможи запознавање и безбедно преминување.</i>	
<i>Оспособување за правилно користење на сообраќајните средства</i>	<i>Содржините за правилно користење на сообраќајните средства да се обезбедат преку Брајов компјутер/ Брајова азбука.</i>	

Дневно планирање**Физичко воспитание****Цели:** Воведување на техниката на спринт

Воведување на општи вештини за фрлање

Реализација: *Загревање, учениците трчаат меѓу конусите; Истегнување на целото тело; Составување на групи од тројца. Почнува трчањето: еден мерач на време, еден тркач, еден маркер; Секој ученик го повторува: колку далеку може да истрча за шест секунди; Маркерот ја следи техниката на партнерот и подобрувањето во трчањето; Составува парови, поставува задачи и демонстрира. Сите по ред фрлаат различни предмети.*

Прашање: Дали фрлањето е различно?

Опрема: штоперница, конуси, обрачи, тениски топчиња.

Диференцијални стратегии

Со оштетен вид

Работи со друг ученик

Работи како бројач на време, брои секунди

Користи специјална патека, јасно обележана.

Телесна инвалидност

Помош при облекувањето

Конусите да се на дофат, на земја

Користи предмети за фрлање од стиропор или мали предмети

Другите ученици ги враќаат предметите.

Чичевска-Јованова Н. и **Димитрова-Радојичиќ Д.**⁵ од Институтот за дефектологија при Филозофскиот факултет во Скопје, Република Македонија, (2011, објавено во Зборник во 2013) пишуваат за Индивидуален образовен план за ученици со посебни образовни потреби. Наведуваат дека во Република Македонија сè уште нема подготвено план за утврдување на правото на ИОП, неговата примена и евалуација, поради што не постои ниту унифицираност на овие планови на национално ниво. Сепак, тие прават обид и презентираат модел на ИОП за учениците со посебни образовни потреби, вклучени во редовните училишта.

Авторите се повикуваат на законот на Американското одделение за образование од 2000 година и укажуваат дека ИОП треба да содржи извесни информации за учениците и образовната програма, што во целост ќе ги задоволат индивидуалните образовни потреби на учениците. Овие информации вклучуваат:

- моментално ниво на образовните можности;
- мерливите цели и задачи на програмата;
- специјалното образование и сродните услуги;
- опсегот на учество на детето со посебни образовни потреби во група со деца непопречени во развојот;
- точниот опис како ќе биде мерен напредокот на детето и на кој начин ќе бидат информирани родителите за напредокот;
- опсегот на модификацијата која ќе биде применувана кога детето ќе биде тестирано со државни или тестови кои се применуваат во одредена област;
- датумот и местото кога ќе се извршат услугите;
- точниот опис на преодните услуги кои ќе бидат неопходни за ученикот да ги оствари постобразовните цели, почнувајќи од 14 години;

⁵ Чичевска-Јованова Н., Димитрова-Радојичиќ Д., Филозофски факултет, Институт за дефектологија, Скопје, Меѓународна конференција на тема „Воспитанието и образованието меѓу традиционалното и современото“, Том 2, Охрид, 22-24 септември 2011, стр.330-336

- точниот опис на преодните услуги кои ќе му помогнат на детето да се подготви да го напушти училиштето, почнувајќи од 16 години;
- точниот опис на начинот на кој ќе му се објаснат на ученикот правата и помошта што му припаѓа и што може да ја оствари, почнувајќи најмалку една година пред полнолетството.

Чичевска-Јованова Н. и Димитрова-Радојичиќ Д. нагласуваат дека право на ИОП би требало да има секој ученик кој има потреба од дополнителна поддршка поради тешкотии во пристапот, вклучувањето, учеството или напредувањето во воспитно-образовната работа, особено ако тие влијаат на остварувањето на општите образовни цели.

Покрај наставните планови во училиштата, за децата кои се вклучени во редовните училишта, веќе спомнавме дека центрите за насочување и следење - RAM изработуваат индивидуални образовни планови, кои мора да се реализираат во центрите за специјална едукација и рехабилитација. Конкретно, за дете со умерена интелектуална попреченост на возраст од 6 години, еден ИОП изгледа вака (оригиналниот ИОП на турски јазик достапен како прилог бр. 11):

Матичен број		Име на мајката		Датум на раѓање	12.8.2008
Име и Презиме		Име на таткото		Место на раѓање	Чанаккале
Адреса				Општина	Лапсеки
Училиште				Телефонски бр.	

Број на досие	Преглед бр.	Датум на донесената одлука	Број на донесена одлука
2011/350	3	20.2.2014	208

Регистарски број на извештајот	Датум кога започнува извештајот	Датум кога завршува извештајот
1879341	21.2.2014	20.02.2015

Образовна проценка и дијагноза

Умерена интелектуална попреченост,
Недостаток на внимание и хиперактивност,
Аутизам

Препорачани посебни образовни услуги

Според направената проценка на образовните можности и согласно со резултатите од дијагностиката:
според одлуката на Претседателот на одборот за настава и образование, бр.285, донесена на 26.12.2008 година, со програмата за поддршка на образованието на первавивните развојни нарушувања се одредува:
Вештини за имитација,
Социјални вештини,
Вештини за следење на налози со модули кои треба да се вклучат при програмите кои се

користат за поддршка на образованието.

Одлука

Според горенаведените податоци, за поединецот се препорачува поддржана едукативна програма, и во прилог на планот за обука одредени се потребите кои заземаат место. За времетраење од 1 година, во корист на поддржаната индивидуална едукација, донесена е едногласна/ мнозинска одлука.

Поединецот може да посетува единствена програма во Центар за специјална едукација и рехабилитација

Програма за поддршка на едукацијата за первазивни развојни нарушувања (индивидуална)
Програма за поддршка на едукацијата за первазивни развојни нарушувања (групна)

Забелешка: Извештајот е со времетраење од 1 година, за продолжување на истиот потребна е повторна процена и обновување на истиот со поднесено барање.

Регистарски број на извештајот	Датум на процена	Број на планот
1879341	20.2.2014	1

Образовен перформанс

Програма за поддржана едукација за первазивни развојни нарушувања

Социјални Вештини

Ги отфрла барањата на друго лице.

Задржува контакт со очи.

Реагира на своето име.

Одобрува понудена помош за своите потреби.

Потреби

1. За индивидуата донесената одлука за програмата за поддршка на образованието/ модулите во програмата/, треба да се одредат модулите за работа според наведените цели.

2. Истовремено со програмата, потребна е поддршка за родителите, објаснување на нарушувањето кај детето, објаснување како можат да го поддржат образованието на детето, задачите кои треба да ги повторуваат дома и поддршка при информирање за правата на детето.

Цели

Програма за поддржана едукација за первазивни развојни нарушувања

Социјални Вештини

Прифаќа промени без правење проблеми.

Завршува дадена активност.

Покажува интерес за приклучување кон активности.

Вештини за имитација

Имитира движења со ситна моторика.

Имитира звучни и беззвучни гласови.

Имитира движења со крупна моторика.

Вештини за следење налог

Следи едноставен налог формиран од една акција.

Носи побаран предмет.

Наоѓа побаран предмет.

Слика 18. Индивидуален образовен план за ученик со умерена интелектуална попреченост во Р. Турција

Како што може да се забележи, извештајот е составен од детални активности кои детето треба да ги научи во времетраење од една година. Следува уште еден пример за 12 годишен ученик со лесна интелектуална попреченост кој е вклучен во редовниот

процес на образование преку инклузија. Согласно со можностите и способностите на детето, извештајот содржи сосема други активности и цели (прилог бр. 12):

Матичен број		Име на мајката		Датум на раѓање	04.8.2002
Име и Презиме		Име на таткото		Место на раѓање	Лапсеки
Адреса				Општина	Лапсеки
Училиште	Адатепе			Телефонски бр.	

Број на досие	Преглед бр.	Датум на донесената одлука	Број на донесена одлука
2011/178	3	27.5.2013	526

Регистарски број на извештајот	Датум кога започнува извештајот	Датум кога завршува извештајот
1617159	28.5.2013	27.5.2014

Образовна проценка и Дијагноза

Лесна интелектуална попреченост.

Препорачани посебни образовни услуги

Според направената проценка на образовните можности и согласно со резултатите од дијагностиката:
според одлуката на Претседателот на одборот за настава и образование, бр.286, донесена на 26.12.2008 година, со програмата за поддршка на образованието за интелектуална попреченост се одредува,
Турски јазик
Математика
се модули кои треба да се вклучат при програмите кои се користат за поддршка на образованието.

Одлука

Според горенаведените податоци, за поединецот се препорачува поддржана едукативна програма и во прилог на планот за обука одредени се потребите кои заземаат место. За времетраење од 1 година, во корист на поддржаната индивидуална едукација, донесена е едногласна/ мнозинска одлука.

Поединецот може да посетува единствена програма во Центар за специјална едукација и рехабилитација

Програма за поддршка на едукацијата за интелектуална попреченост (индивидуална)

Програма за поддршка на едукацијата за интелектуална попреченост (групна)

Забелешка: Извештајот е со времетраење од 1 година, за продолжување на истиот потребна е повторна проценка и обновување на истиот со поднесено барање.

Регистарски број на извештајот	Датум на проценка	Број на планот
1617159	05.9.2013	1

Образовен перформанс

Програма за поддржана едукација за интелектуална попреченост

Математика

Дополнува линија која недостасува за комплетирање на дадена шема.

Црта геометриски фигури.

Број преку еден.

Број преку три.

<p>Разбира петцифрени, шестцифрени и повеќецифрени броеви. Одредува разлики помеѓу поголемите и помалите природни броеви. Одредува единствени и двојни природни броеви. Ги познава римските броеви. Разликува геометриски фигури. Ги знае парите. Мери преку употреба на единица за маса. Мери преку употреба на метар и линијар. Мери со помош на телото. Решава задачи со делење на природни броеви без остаток. Множи природни броеви со меморирање на првата цифра. Напамет ја знае таблицата на множење. Решава проблеми со одземање. Решава проблеми со собирање.</p> <p>Турски јазик Може да напише реченица согласно со правилата за пишување. Внимава на правилата за ефективно читање. Реагира на дадени визуелни предупредувања. Реагира на дадени слушни предупредувања. Составува реченица од зборови. Чита реченица во согласност со правилата. Внимава на вербални инструкции.</p>
Потреби
<ol style="list-style-type: none"> 1. За индивидуата донесената одлука за програмата за поддршка на образованието/модулите во програмата/ ,треба да се одредат модулите за работа според наведените цели. 2. Истовремено, со програмата потребна е поддршка за родителите, објаснување на нарушувањето кај детето, објаснување како можат да го поддржат образованието на детето, задачите кои треба да ги повторуваат дома и поддршка при информирање за правата на детето.
Цели
Програма за поддржана едукација за интелектуална попреченост
<p>Математика Решава задачи со употреба на калкулатор. Решава проблем со употреба на четири операции. Решава задачи со проблеми со употреба на операција делење. Делење на природни броеви со остаток. Решава задачи со проблеми со употреба на операција множење. Брои преку четири.</p> <p>Турски јазик Внимава на граматичките правила при пишување. Користи интерпункциски знаци. Внимава на правилата за ефикасно читање.</p>

Слика 19. Индивидуален образовен план за ученик со лесна интелектуална попреченост во Р. Турција

Слободни (воннаставни) активности

Слободните активности за децата со интелектуална попреченост во посебните училишта и паралелки не се опфатени во наставниот план и програма во Република Македонија, но голем дел од посебните училишта самостојно организираат голем број

слободни активности во зависност од можностите и интересите на учениците. На пример, во повеќето училишта се организираат неколку секции во кои секој ученик самоиницијативно може да земе учество. Најчесто застапени секции за воннаставните активности во училиштата за деца со интелектуална попреченост се⁶:

- Еколошко-цвеќарска секција,
- Балетско-фолклорна секција,
- Производствено-творечка секција (плетење, везење, ткаење, ракотворби, шиене),
- Секција за ликовно изразување,
- Драмско-рецитаторска секција,
- Хор и оркестар,
- Секција за општествено природни науки,
- Секција за спортски активности:
 - Корективна гимнастика,
 - Вежби на справи,
 - Вежби со пилатес топки.

Најчесто организирани слободни активности во посебните училишта се:

- Детска организација,
- Црвен Крст,
- Еко-патроли и др.

Од оваа, 2014 година, во сите училишта во Република Македонија е воведен нов проект: „Заедничка грижа за правилно насочување на учениците“. Во истиот проект се вклучени и сите посебни училишта, а целта не истиот е имплементирање на родителите во воспитно-образовниот процес, како и зајакнување на релацијата родител - наставник - ученик. Реализацијата на овој проект се одвива за време на реализацијата на слободните активности по следните теми:

- Родителот е наставник:
 - одбележување на недела за здрава исхрана,
 - одбележување на денот на здравјето.
- Приредби:
 - одбележување на почетокот на учебната година,
 - одбележување на Нова година,
 - приредба по повод крајот на учебната година.
- Новогодишен базар,
- Јас прочитај - прочитај и ти,
- Одиме во театар,
- Одиме на излет,

⁶ Податоците се обезбедени од дипл.деф. Анета Петровска - Директор на ПОУ „Иднина“

- Еко ден,
- Родителска отворена средба,
- Отворен ден.

Во **Турскиот** образовен систем слободните активности се опфатени во наставниот план и програма и тоа со точно определен број на часови. Интересно е што овие активности се предвидени само за учениците од I до III одделение, и тоа по 4 часа во прво одделение и по 2 часа во второ и трето одделение. Во наставниот план е објаснето дека слободните активности, за децата кои имаат потреба од посебно образование, треба да имаат за цел развој на визуелните способности, развој на фина моторика, визио-моторна координација, социјализација, развој на вештини за читање и пишување, како и по сите предмети за кои ученикот покажува тешкотии во совладувањето на знаењата. Слободните активности на ниту еден начин не се поврзани со оценувањето. Слободните активности се избираат според условите во средината, како и интересите, талентот, перформансот и потребите на ученикот.

Наставниот план нуди 70 можни слободни активности за учениците од помалите одделенија, кои се сосема поинакви од активностите во училиштата на кои ние сме навикнати (прилог бр. 13)⁷:

- редување сложувалки,
- игри со леѓо-коцки,
- играчки со приклучување и отстранување,
- копирање цртежи,
- цртање слики,
- боење,
- учество во активности со боење на лицето,
- обликување со пластелин,
- сечење и лепење,
- изработка на украси од тесто за керамика,
- изработка на украси од светкави топчиња,
- изработка на мозаик,
- изработка на колаж,
- декорирање на свеќи,
- изработка на скулптури,
- правење маски,
- изработка на сончев часовник,
- изработка на воденица,
- изработка на кукли,

⁷ Податоците се преземени од Нилгун Арикан - наставник во редовно основно училиште, Бурса

- фотографирање,
- употреба на преостанат материјал,
- изработка на форми од хартија,
- декорирање на училницата,
- подготовка на катче во аголот од училницата,
- боење на сидовите,
- изработка на честитки,
- објаснување на слики,
- гледање куклена претстава,
- креирање куклена претстава,
- креирање драма,
- играње театарска улога,
- вежбање јога за деца,
- куглање,
- играње пикадо,
- играње шах,
- кошарка, одбојка, фрлање ѓуле итн. - играње игри со топка,
- играње пинг-понг,
- играње игри за рамнотежа,
- препознавање на деловите на компјутерот,
- играње игри на компјутер,
- употреба на програми за боење на компјутер,
- слушање музика на компјутер,
- гледање едукативен филм на компјутер,
- решавање загатки,
- пеење песни,
- пеење во хор,
- играње едноставни игри,
- играње симболички игри,
- играње тимски игри, кои вклучуваат соработка,
- ритмички игри, играње на музика,
- играње игри со песни; научени движења на песна,
- играње ора,
- познавање на музички инструменти,
- свирење на музички инструменти,
- учество во бенд,
- имитирање на животни,
- рецитирање песни,
- слушање басни,
- слушање приказни,
- гледање телевизија,

- слушање радио,
- гледање документарен филм,
- објаснување ставови,
- читање гласно или во себе,
- читање на заедничка книга,
- пишување писмо,
- пишување дневен план,
- одгледување растенија,
- учество во приредби за одредени денови и недели,
- учество во најразлични прошетки и посети.

Од сите слободни активности, наставникот избира околу 3 до 4 за еден месец, и им нуди можност за избор на учениците, т.е. од 4 активности ученикот сам избира што сака да прави во своето слободно време за тој месец.

Едукација на стручен кадар

Во Република Македонија има два института за едукација на кадарот кој работи со лица со попреченост: Институтот за дефектологија, при Универзитетот „Св. Кирил и Методиј“ - Филозофски факултет во Скопје и Специјалната едукација и рехабилитација во Државниот универзитет - Тетово. Карактеристично за македонскиот систем на едукација на кадарот е што се опфатени сите категории на попреченост, додека стручно-дополнителното усовршување по категорија на попреченост е овозможено за време на последипломските студии. Планот и програмата за идните дефектолози на Институтот за дефектологија во Скопје опфаќа поголем број предмети кои претставуваат единствена комбинација од медицински, дефектолошки, педагошки, социолошки и психолошки науки. Целата програма, поделена по семестари, е достапна во прилог бр. 14 од овој докторат; тука ќе се задржиме само на оние испити кои се важни за едукацијата на идните дефектолози во однос на нивната работа со лица со интелектуална попреченост, а не на предметите кои се однесуваат на сите категории на попреченост⁸:

- Рана интервенција и едукација на деца со интелектуална попреченост,
- Методика на работа со деца со умерена, тешка и комбинирана попреченост,
- Методика на работа со ученици со лесна интелектуална попреченост 1 и 2.

⁸ Податоците се превземени од официјалната документација на Институтот за дефектологија при Филозофскиот факултет во Скопје.

Покрај наведените задолжителни предмети кои се однесуваат на едукација на кадарот за работа со лица со интелектуална попреченост, во програмата се наведени и неколку изборни предмети за секоја година.

По завршувањето на студиите, дипломираните дефектолози имаат право на избор за продолжување на студиите. Од сите програми за последипломски студии, две се наменети за работа со лица со интелектуална попреченост - „Интелектуална попреченост и аутизам“ и „Инклузивно образование од областа на специјалната едукација и рехабилитација“. Овие студии се со времетраење од една година, поточно два семестра⁹.

Табела 17. Студиската програма за вториот циклус на студии во Р. Македонија. од групата „Интелектуална попреченост и аутизам“:

I СЕМЕСТАР

р. бр.	КОД	НАСЛОВ НА ПРЕДМЕТОТ	КРЕДИТИ	ЧАСОВИ
1.	ДП1013	Едукација и рехабилитација на лицата со интелектуална попреченост	10	24
2.	ДП1023	Планирање на научно истражување	10	24
3.	ДП1033	Процена на психомоторниот развој на лицата со интелектуална попреченост	10	24
	Вкупно		30	

II СЕМЕСТАР

р. бр.	КОД	НАСЛОВ НА ПРЕДМЕТОТ	КРЕДИТИ	ЧАСОВИ
1.	ДП2013	Аутизам	10	24
2.		Предмет од Листа бр. 1	4	10
3.		Предмет од Листа бр. 1	4	10
4.		Изборен предмет од Листата слободни предмети на УКИМ	2	4
5.	ДП3013	Магистерски труд	10	
	Вкупно		30	

Листа бр. 1

р. бр.	КОД	НАСЛОВ НА ПРЕДМЕТОТ	КРЕДИТИ	ЧАСОВИ
1.	ДП 202И	Генетски аспекти на лицата со интелектуална попреченост и аутизам	4	10
2.	ДП 203И	Инклузивно образование	4	10
3.	ДП 204И	Интелектуална попреченост и други нарушувања	4	10
4.	ДП 205И	Социопедија	4	10
5.	ДП 206И	Ментално здравје на лица со интелектуална попреченост	4	10
6.	ДП 207И	Рана интервенција и едукација на деца со пречки во развојот	4	10

⁹ Податоците се преземени од официјалната документација на Институтот за дефектологија при Филозофскиот факултет во Скопје.

Табела 18. Студиска програма за втор циклус на студии по инклузивно образование од областа на специјалната едукација и рехабилитација во Р. Македонија:

I СЕМЕСТАР

р. бр.	КОД	НАСЛОВ НА ПРЕДМЕТОТ	КРЕДИТИ	ЧАСОВИ
1.	ИО1013	Инклузивна култура, политика и практика	10	24
2.	ИО1023	Рана интервенција и инклузија	10	24
3.		Предмет од Листа бр. 1	4	10
4.		Предмет од Листа бр. 1	4	10
5.		Изборен предмет од листата слободни предмети на УКИМ	2	4
	Вкупно		30	

Листа бр. 1

р. бр.	КОД	НАСЛОВ НА ПРЕДМЕТОТ	КРЕДИТИ	ЧАСОВИ
1.	ИО111И	Инклузивно образование на ученици со интелектуална попреченост	4	10
2.	ИО112И	Инклузивно образование на ученици со оштетен вид	4	10
3.	ИО113И	Инклузивно образование на ученици со моторни нарушувања	4	10
4.	ИО114И	Инклузивно образование на учениците со оштетен слух	4	10
5.	ИО115И	Инклузивно образование на ученици со пореметување во однесувањето	4	10
6.	ИО116И	Инклузивно образование на ученици со аутистичен спектар на нарушувања	4	10

II СЕМЕСТАР

р. бр.	КОД	НАСЛОВ НА ПРЕДМЕТОТ	КРЕДИТИ	ЧАСОВИ
1.	ИО2013	Проблеми во учењето	10	24
2.	ИО2023	Планирање на научно истражување	10	24
3.	ИО2033	Магистерски труд	10	
	Вкупно		30	

По завршувањето на овие студии, дипломираните дефектолози се стекнуваат со звање: „Магистер по специјална едукација и рехабилитација од областа на интелектуална попреченост и аутизам“ или „Магистер по инклузивно образование од областа на специјалната едукација и рехабилитација“. Понатаму, на Институтот за дефектологија во Скопје може да се продолжи и со докторски студии, од следната година, бидејќи во моментов студиските програми се во подготовка за акредитација.

Покрај студиите во Скопје, веќе спомнавме дека кадрите за работа со деца со посебни образовни потреби се едуцираат и на Државниот универзитет во Тетово - Филозофски факултет, отсек Специјална едукација и рехабилитација. Целата програма

по семестари и број на предвидени часови може да се види во прилог бр. 15. Во овој дел ќе ги издвоиме оние испити кои се поврзани со едукацијата на кадарот само за работа со деца со интелектуална попреченост¹⁰:

- Вовед во едукација на деца со ментална ретардација,
- Методика на работа со лица со тешка и комбинирана попреченост,
- Методика на работа со учениците со лесна психичка попреченост,
- Тешкотии во учењето.

Како што веќе спомнавме во теоретскиот дел, во **Република Турција** има околу 23 универзитети кои едуцираат кадри за Специјална едукација. Исто така, на овие универзитети се организирани магистерски и докторски студии. Карактеристично за турскиот систем на образование на кадарот е насоченоста кон педагогијата т.е. обука на наставници; токму затоа и стручниот назив на лицата кои завршуваат на овие институти е „Zihinsel Engelli Öğretmen“ или „Наставник за деца со интелектуална попреченост“. Бидејќи не сме во можност да ја анализираме програмата на сите 23 универзитети, ќе издвоиме еден, кој сосема случајно е прв на листата на факултети кои имаат Институт за специјална едукација, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, во кој можат да се најдат организирани додипломски, последипломски и докторски студии за кадрите кои работат со лица со интелектуална попреченост. Ќе направиме преглед на наставниот план и програма за додипломските студии:

I. Семестар

1. Принципите на Ататурк и историја на Турската револуција I,
2. Специјална едукација,
3. Информатика I,
4. Вовед во образование,
5. Вовед во психологија,
6. Турски јазик I - писмено изразување,
7. Програма за адаптација и живот на универзитетот,
8. Странски јазик I
9. Англиски јазик.

II. Втор семестар

1. Принципите на Ататурк и историја на Турската револуција II,
2. Едукација на лицата со интелектуална попреченост,
3. Здравствени информации и прва помош,
4. Информатика II,
5. Педагошка психологија,

¹⁰ Податоците се превземени од официјалната документација на Институтот за специјална едукација при Државниот универзитет во Тетово.

6. Индивидуални разлики и психолошки пристапи,
7. Турски јазик II - усно изразување,
8. Странски јазик II.

III. Трети семестар

1. Специјалната едукација во раното детство,
2. Анализа на практично однесување,
3. Промена на ставовите кон лицата со инвалидност,
4. Процена на едукациски постигнувања и однесување,
5. Наставни принципи и методи,
6. Во овој семестар студентот мора да избере и два изборни предмети.

IV. Четврти семестар

1. Настава по математика за деца со интелектуална попреченост,
2. Настава по уметност и занаети за деца со интелектуална попреченост,
3. Стекнување на комуникациски вештини за деца со интелектуална попреченост,
4. Настава за стекнување вештини и концепти за деца со интелектуална попреченост,
5. Настава по животни науки и социјални знаења,
6. Инклузија и услуги за поддршка на специјалната едукација,
7. Индивидуални образовни планови,
8. Еден изборен предмет.

V. Петти семестар

1. Настава по читање и пишување,
2. Настава по социјални вештини и секојдневен живот за децата со интелектуална попреченост,
3. Настава по игри и песни за деца со интелектуална попреченост,
4. Управување во одделението,
5. Насочување,
6. Индивидуални образовни планови и индивидуализација на наставата,
7. Еден изборен предмет.

VI. Шести семестар

1. Настава по стекнување научни знаења,
2. Едукација и насочување на родителите,
3. Научно-истражувачки методи,
4. Користење на службите во заедницата,
5. Искуства во училиштата и инклузивни практики,
6. Пет изборни предмети (3 стручни и 2 предмети од општа култура).

VII. Седми семестар

1. Технологијата во наставата и дизајнирање на материјали за децата со интелектуална попреченост I,
2. Законската регулатива за Специјална едукација,

3. Наставна практика I.

VIII. Осми семестар

1. Технологијата во наставата и дизајнирање на материјали за децата со интелектуална попреченост II,
2. Наставна практика II,
3. Турскиот образовен систем и менаџирање на училиштата.

Студиската програма за последипломските студии по едукација на деца со интелектуална попреченост во Република Турција е со времетраење од 4 семестри, односно две години. Првиот семестар на *Гази универзитетот* во Анкара (*Gazi Üniversitesi*) се состои од 4 задолжителни предмети од листата на изборни предмети предвидена за овие студии, додека во вториот семестар студентите избираат 3 од задолжителните изборни предмети и потребно е едно задолжително присуство на семинар. Третиот и четвртиот семестар се составени од две активности: изработка на магистерски труд и еден предмет за специјализација. Листата на задолжително изборни предмети изгледа вака:

1. Стратегии за основи на наставата по читање и пишување,
2. Докази базирани на менаџирањето и програмите во Специјалната едукација,
3. Дизајнирање на модели за еден предмет во Специјалната едукација,
4. Дизајнирање на модели за еден предмет и истражувањата во Специјалната едукација,
5. Директна и индиректна настава во Специјалната едукација,
6. Стекнување на говорни вештини,
7. Специјална едукација во периодот на раното детство,
8. Изведување настава со позитивен став,
9. Дизајнирање на модел по еден предмет во Специјалната едукација,
10. Едукацијата во раното детство кај Специјалната едукација,
11. Развој на програми за обука на родителите во Специјалната едукација,
12. Стекнување на социјални вештини за интелектуална попреченост,
13. Модели за учење без грешки во Специјалната едукација,
14. Развој на услуги пред и по едукацијата кај Специјалната едукација.

По завршувањето на овие студии, студентот се стекнува со звањето - магистер по едукација на деца со интелектуална попреченост, и по сопствен избор може да го продолжи своето образование на повисок степен. Докторските студии на истиот универзитет траат 4 години, т.е. 8 семестри. Првата година, односно за првите два семестри, предвидени се по 4 задолжителни изборни предмети. Третиот семестар е предвиден за стекнување квалификација за докторат и изработка на „предлог теза“. Понатаму 4., 5., 6., 7. и 8. семестар се предвидени за изработка на докторска

дисертација, со дополнителен еден предмет за посебната едукација во докторските студии. Листата на задолжителни изборни предмети ги содржи следните:

1. Стратегии за наставата за читање и пишување,
2. Подготовка на програми за едукација на родителите,
3. Нарушувања во говор и комуникација,
4. Настава по стратегии за самоконтрола,
5. Настава по когнитивни стратегии.

Со комплетирањето на оваа програма студентот го добива звањето: Доктор по едукација на деца со интелектуална попреченост.

Во последните години, поради недостигот на стручен кадар, во Република Турција се формира уште еден профил на „сертифицирани наставници за деца со интелектуална попреченост“. Тоа се наставници со Педагошки факултет кои (по отворањето на голем број слободни работни места за работа со деца со интелектуална попреченост) се пријавуваат за следење на посебни курсеви, со кои добиваат сертификат за работа и во посебни училишта и установи. Курсевите, по потреба, се отвораат и организираат од страна на Министерството за финансии. Стручните наставници за деца со интелектуална попреченост не се загрозени во поглед на вработување од овие кадри, бидејќи на сите испити за избор на државни службеници, дури и доколку освојат многу помалку поени од вториот кадар, сепак имаат предност при вработувањето во посебните училишта, установи, центри за насочување и следење, дневни центри, центри за аутизам итн. Сертифицираните наставници се вработуваат во установи во кои не можело да се најде стручен кадар за работа со овие деца, а тоа се најчесто центрите за специјална едукација и рехабилитација, каде што стручните кадри поради приватизирањето на овие центри почесто ги избираат државните институции. Во продолжение ќе се обидеме накратко да ја објасниме програмата од овој курс.

Според податоците од Министерството за образование на Република Турција, поточно Генералниот директорат за обука на наставници (Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü - ÖYGM), курсот за одделенските наставници, кои добиваат сертификат за работа со деца со интелектуална попреченост (и со тоа го добиваат називот: сертифициран наставник за деца со интелектуална попреченост – Sertifikalı Zihinsel Engellilerin Öğretmen), трае вкупно 540 работни часа, распоредени во 320 часа теорија и 220 практични часови. Времето и местото за започнување на курсот се најавува од Министерството за образование, диктирано според потребите на терен. Доколку во посебните училишта и центри за специјална едукација и рехабилитација

нема доволен број наставници за деца со интелектуална попреченост, за вработување во одреден град, тогаш Министерството за образование отвора конкурс за: „Сертифицирани наставници за деца со интелектуална попреченост“, на кој можат да конкурираат сите одделенски наставници и педагози од истиот регион.

Програмата на курсот е поделена во три фази и кандидатите можат да продолжат во следната фаза само ако успешно ја завршиле претходната.

Активностите од првата фаза се распоредени во 80 работни часови.

Целта на оваа фаза е да се запознаат кандидатите со начинот на употреба на соодветни методи и техники во работата со децата со интелектуална попреченост, справување со нивните проблеми во однесувањето, совладување на методите кои се користат за едукација на семејството на детето со интелектуална попреченост, итн. Поставените цели за оваа фаза се реализираат преку следните предмети (прилог бр.16):

Табела 19. Програма за „сертифицирани наставници за деца со интелектуална попреченост“ во Р. Турција (прва фаза)

Предмет	Времетраење
Наставни дисциплини за деца со интелектуална попреченост	56 часа
1. Настава за стекнување вештини за грижа за себе	4 часа
2. Настава за стекнување вештини за секојдневен живот	4 часа
3. Настава за развој на говор, јазик и алтернативни комуникациски вештини	4 часа
4. Настава за стекнување на подготвителни когнитивни вештини	4 часа
5. Настава за психомоторни вештини	4 часа
6. Настава за стекнување вештини за општествен живот	4 часа
7. Настава за читање и пишување	4 часа
8. Настава за природни науки.	4 часа
9. Настава за турски јазик	8 часа
10. Настава за математика	8 часа
11. Настава за стекнување вештини за социјализациј.	8 часа
Едукација и насочување на семејството	8 часа
1. Фази низ кои минуваат семејствата кои имаат дете со попреченост	2 часа
2. Важноста и потребата од едукација на семејството	
3. Методи на семејно воспитување	3 часа 3 часа
Промена на однесувањето	8 часа
1. Изработка на анализа на однесување	2 часа
2. Одредување на целта на однесувањето	2 часа
3. Изработка на програма за третман	2 часа
4. Примена на третман	2 часа
Управување со училница	8 часа
1. Комуникација во одделението	4 часа
2. Создавање на позитивна средина во училницата	4 часа
ВКУПНО	80 часа

По завршувањето на наставата од оваа фаза, кандидатите полагаат писмен испит составен од 50 прашања. Сертификат за „Успешно завршен курс“ добиваат кандидатите кои точно одговориле на најмалку 45 прашања и со тоа го добиваат правото за следење настава во следната фаза, другите кандидати добиваат „Сертификат за учество“.

Времетраењето на втората фаза од курсот за „Сертифицирани наставници за деца со интелектуална попреченост“ е 240 часови, поделени во 80 часа теорија и 160 практични часови. Целта на оваа фаза е да се запознаат кандидатите со сите дефиниции, цели и принципи на посебното образование, да ги познаваат сите видови попреченост за кои е потребно посебно образование, да се запознаат со причинителите за попреченост, распространетоста на лицата со инвалидност, историјата на посебното образование, класификацијата, развојните карактеристики на децата со интелектуална попреченост, соодветните за нив модели и методи на учење, реализација на индивидуална настава и многу други (прилог бр. 17).

Табела 20. Програма за „Сертифицирани наставници за деца со интелектуална попреченост“ во Република Турција (втора фаза)

ПРЕДМЕТИ	Времетраење	
	теорија	практика
Специјална едукација	2	
<ul style="list-style-type: none"> • Дефиниции: <ul style="list-style-type: none"> - Оштетување, - Недостаток, - Инвалидност, - Лица со посебни потреби, - Специјална едукација. • Цели. • Принципи: <ul style="list-style-type: none"> - Подранување, - Целина, - Длабочина, - Разновидност, - Стручност, - Континуитет, - Доследност, - Соработка. 		
Лица со посебни образовни потреби	6	26
<ul style="list-style-type: none"> • Лица со интелектуална попреченост, • Первазивни развојни растројства, • Тешкотии во учењето, • Нарушувања во емоциите и однесувањето, • Тешка и комбинирана попреченост, • Слушни оштетувања, • Говорни нарушувања, • Оштетувања на видот, 		

<ul style="list-style-type: none"> • Физичка и здравствена попреченост, • Надарени и талентирани деца. 		
Етиологија на попреченост	1	
<ul style="list-style-type: none"> • Пренатални фактори, • Перинатални фактори, • Постнатални фактори. 		
Историјата и развојот на специјалната едукација	2	
<ul style="list-style-type: none"> • Историјата и развојот во светот, • Историјата и развојот во Република Турција. 		
Распространетост на лицата со попреченост	4	
<ul style="list-style-type: none"> • Стапката на распространетост во светот според СЗО: <ul style="list-style-type: none"> - Лица со интелектуална попреченост, - Первазивни развојни растројства, - Тешкотии во учењето, - Нарушувања во емоциите и однесувањето, - Тешка и комбинирана попреченост, - Слушни оштетувања, - Говорни нарушувања, - Оштетувања на видот, - Физичка и здравствена попреченост, - Надарени и талентирани деца. • Стапка на распространетост во Република Турција: <ul style="list-style-type: none"> - Лица со интелектуална попреченост, - Первазивни развојни растројства, - Тешкотии во учењето, - Нарушувања во емоциите и однесувањето, - Тешка и комбинирана попреченост, - Слушни оштетувања, - Говорни нарушувања, - Оштетувања на видот, - Физичка и здравствена попреченост, - Надарени и талентирани деца, 		
Системот и законодавството за специјалната едукација во Република Турција	7	8
<ul style="list-style-type: none"> • Турскиот образовен систем и местото на специјалната едукација во него, • Законодавството за специјалната едукација, • Проучување на важечките закони за поврзани со теоријата на специјалната едукација, • Закон бр. 5378 • Уредба бр. 573 		
Методи на дијагностицирање и евалуација во специјалната едукација	3	10
<ul style="list-style-type: none"> • Скрининг, • Методи и концепти на одредување дијагноза, • Дијагностички пристап, • Дијагностички алатки, собирање на дијагностички податоци, поставување на дијагноза и толкување • Медицинска и едукативна дијагностика, • Процена на академските вештини и метод на снимање во наставата. 		
Услуги за поддршка на специјалното образование	3	14

<ul style="list-style-type: none"> • Организации за специјално образование, • Минимални рестрикции во образовната средина, • Инклузија, • Фактори кои играат улога во процесот на инклузија, • Управни служби во училиштето, • Одделенски наставник, • Инклузиран ученик, • Семејството, • Физичката околина, • Ефективни наставни методи, • Услуги за поддршка на специјалното образование, • Поврзаност со просториите за едукација, • Помошници во одделението, • Консултант за специјална едукација, • Ефективни вештини на советување, • Процес на консултации, • Индивидуални образовни програми за инклузираните ученици. 		
Посебни прописи за образование на лицата со посебни потреби	2	
<ul style="list-style-type: none"> • Центри за насочување и следење, • Посебни училишта, • Едукација во домот на ученикот, • Одделенија во болници. 		
Ставови кон лицата со посебни образовни потреби	2	
<ul style="list-style-type: none"> • Спротивставени и поврзани ставови, • Методи кои се користат за менување на ставовите. 		
Лица со интелектуална попреченост	2	
<ul style="list-style-type: none"> • Дефиниција за интелектуална попреченост, • Етиологија, • Карактеристики. 		
Класификација на лицата со интелектуална попреченост	2	8
<ul style="list-style-type: none"> • Класификација според потребата за поддршка: <ul style="list-style-type: none"> - Ретка, - Ограничена, - Интензивна, - Постојана. • Класификација според степенот на интелектуална попреченост: <ul style="list-style-type: none"> - Лесна, - Умерена, - Тешка, - Најтешка. • Класификација според Министерството за образование, според методите поврзани со специјалната едукација: <ul style="list-style-type: none"> - Лица кои можат да се едуцираат, - Лица кои можат да се научат и - Лица кои имаат потреба од клиничка помош. 		
Развојни карактеристики на децата со интелектуална попреченост според степенот на оштетување и стапка на распространетост	6	
<ul style="list-style-type: none"> • Интелектуална и когнитивна, • Физичка, 		

<ul style="list-style-type: none"> • Социјална, • Стапка на распространетост во светот според СЗО, • Стапка на распространетост во Р. Турција. 		
Превенција за интелектуална попреченост	2	12
<ul style="list-style-type: none"> • Здравјето на жените, • Планирање на семејството, • Едукација наменета за зголемување на можностите за здраво дете: <ul style="list-style-type: none"> - Ризици при склучување бракови помеѓу роднини, - Употреба на цигари и алкохол. • Исхрана на мајката за време на бременост и период на доење, • Информации наменети за здравјето на мајката и детето, • Информирање и водење на семејството за емоционалниот развој. 		
Модели и методи кои се користат во работата со деца со интелектуална попреченост	8	20
<ul style="list-style-type: none"> • Директни инструкции, • Инклузија, • Промена на однесување, • Индивидуална и групна настава, • Техники за промена на проблематично однесување, • Ефективна настава, • Одржување на стимулативна контрола, • Обезбедување трансфер на стимулативната контрола, • Ефикасност - ефективност, • Општествена важност, • Наставни исправки, • Без грешки, • Зголемено и фиксно време на чекање, • Постепено зголемување и намалување на советите при едукацијата, • Настава за советување и предупредување пред однесувањето, • Примена на советување пред однесувањето, • Настава преку прогресивно помагање, • Образование со еднакво советување, • Природни наставни методи, • Настава центрирана на врсници. 		
Фази на учење кај децата со интелектуална попреченост	3	
<ul style="list-style-type: none"> • Фази на систематско учење <ul style="list-style-type: none"> - учење со набљудување. • Целно стекнување на знаења, • Едностепен истражувачки модели; <ul style="list-style-type: none"> - стекнување доверба. • Анализа на дадени графички податоци. 		
Периодот на раното детство за децата со интелектуална попреченост.	5	18
<ul style="list-style-type: none"> • Важност, • Цели, • Карактеристики, 		

<ul style="list-style-type: none"> - Карактеристики во менталниот развој, - Когнитивни карактеристики, - Социјални карактеристики, - Карактеристики во емоциите, - Физички карактеристики. • Видови на услуги во специјалното образование: <ul style="list-style-type: none"> - Во зависност од домот, - Во зависност од училиштето, - Во зависност од домот и училиштето. • Програми за посебно образование: <ul style="list-style-type: none"> - Во светот, - Во нашата земја. • Примена на посебни образовни програми во семејството: <ul style="list-style-type: none"> - Според експерт, - Управувани од семејството, - Ориентирани кон семејството, - Во центарот на семејството, - Мали чекори, - Комуникациски вештини, области на развој и примена на вештини, - Области на развој на големата мускулатура и примена на вештини, - Области на развој на ситната мускулатура и примена на вештини, - Области на развој на основни говорни вештини, - Индивидуални и социјални вештини, - Области на развој и примена на вештини. 		
<p>Посебни образовни услуги за предучилиштен период</p>	<p>2</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • Важност, • Цели, • Карактеристики, • Образовна средина. 		
<p>Анализа на применето однесување</p>	<p>8</p>	<p>20</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Пристап кон однесувањето: <ul style="list-style-type: none"> - Опис, - Принципи. • Правила и пишување на целите на однесувањето; <ul style="list-style-type: none"> - Утврдување на целта на однесувањето <ul style="list-style-type: none"> o Опис на целното однесување, o Видови на однесување. - Анегдоти и АБЦ-снимање, - Процена и забележување на целното однесување: <ul style="list-style-type: none"> o Забележување на производот од однесувањето, o Забележување на настанот, o Време на забележување, o Забележување на времето на мирување, o Забележување на времето преку примери. • Техники: <ul style="list-style-type: none"> - Зголемување на соодветното однесување, - Намалување на несоодветно однесување, - Нивоа на однесување: <ul style="list-style-type: none"> o Прво појавување, 		

<ul style="list-style-type: none"> ○ Флуентност, ○ Продолжено, ○ Генерално. 		
Подготовка на индивидуална образовна програма	4	16
<ul style="list-style-type: none"> ● Термини и концепти, ● Опис, ● Членови на тимот за подготовка на ИОП, ● Кои се должностите на членовите од одделот одговорен за ИОП: <ul style="list-style-type: none"> - Претседател, - Специјален едукатор, - Наставник, - Семејство, - Лицето со посебни образовни потреби, - Советник-психолог, - Претставник од тимот за образовна дијагностика, следење и евалуација, - Наставник одговорен за подготовка на наставните програми. ● Податоци. ● Нивоа на процесот на развој на ИОП: <ul style="list-style-type: none"> - Одредување на потребите на ученикот, - Контролна листа. ● Образовни можности <ul style="list-style-type: none"> - Одредување на постојните можности и способности. ● Карактеристиките и целите на ИОП: <ul style="list-style-type: none"> - Долгорочни цели: <ul style="list-style-type: none"> ○ Одредување на правилата според УДА, ○ Цели поврзани со когнитивните можности, ○ Цели поврзани со психомоторниот развој, ○ Емотивниот, ○ Социјалниот, ○ Јазик и говор, ○ Вработување и професионални вештини. - Краткорочни цели. ● Индивидуализирана образовна програма, ● Дизајнирање на план за образование, ● Подготовка на потребните алатки и материјали за креирање на услугите, ● Обезбедување координација помеѓу службите, ● Реализација на наставен план, ● Евалуација на наставата: <ul style="list-style-type: none"> - формално тестирање, - неформални техники на оценување. 		
Преглед на ИОП	6	8
<ul style="list-style-type: none"> ● Методи <ul style="list-style-type: none"> - Испраќање (испорака) на формулар, - Училишна документација, - Стандардни тестови, - Развојни скали, - Формулари за општа евалуација, - Контролни листи, - Тестови поврзани со некој критериум, 		

<ul style="list-style-type: none"> - Набљудување, - Интервју, - Работни примери, - Информации, - Посети на семејството, - Оценување на резултатите поврзани со одредени критериуми, - Медицински извештаи, - Набљудување во одделението/домот/средината, - Подготвени домашни задачи, - Извештаи и набљудувања од наставникот, - Резултати од стандардни тестирања, - Набљудување на постапките од семејството и училишниот кадар, - Информации добиени од ученикот. <ul style="list-style-type: none"> • Ресурси: <ul style="list-style-type: none"> - Академски постигнувања, - Социо-емоционална состојба, - Моторни вештини, - Комуникациски способности, - Слух, - Вид, - Физичка состојба. 		
ВКУПНО	80	160
	240	

По завршувањето на наставата за втората фаза од курсот за „Сертифицирани наставници за деца со интелектуална попреченост“, повторно следува писмено тестирање на кандидатите, кои од вкупните 50 прашања, треба да одговорат точно на најмалку 45. Бидејќи, на тој начин го стекнуваат правото за следење на третата фаза од овој курс, но и за добивање сертификат за успешно завршена втора фаза. Во спротивно кандидатите добиваат „сертификат за учество“.

Третата (и последна) фаза од овој курс има за цел да ги подготви кандидатите за концептот на предавање за децата со интелектуална попреченост, стекнување наставни вештини, едукација за основна писменост и математички способности како и за спроведување обука на семејствата на децата со интелектуална попреченост.

Со 80 часа теорија и 60 часа практика, овој дел од курсот трае цели 140 работни часови (прилог бр. 18).

Табела 20. Програма за „Сертифицирани наставници за деца со интелектуална попреченост“ во Република Турција (трета фаза)

ПРЕДМЕТИ	Времетраење	
	теорија	Пракса
Комуникациски вештини за децата со интелектуална попреченост	10	18
<ul style="list-style-type: none"> • Комуникација преку контакт, • Усна комуникација, • Говорот кај децата со интелектуална попреченост, • Проблеми во комуникација и говор, • Концепти и дефиниции, <ul style="list-style-type: none"> - Јазик, експресивен говор, - Приеман говор и концепт за говор. • Карактеристики на говорот, • Компоненти и поткомпоненти на говорот, • Влијанието на индивидуалните компоненти на говорот и ефектите врз говорот при интеракција на децата со посебни потреби, • Проблеми во развојот на говорните способности кои се јавуваат во периодот на бебе и предучилишниот период, • Оценување на вештините за комуникација пред појавата на зборови, • Употреба на говор во училиштен период и проблеми кои се јавуваат при читање и пишување, • Формален развој на говорот кај децата и процена, • Развој на разбирањето на говорот кај детето и процена на значењата, • Развој на употребата на говорот кај детето и процена на употребата, • Споредба на комуникациските вештини помеѓу децата со нормален развој и децата со интелектуална попреченост, • Современи методи за стекнување комуникациски вештини, • Методи кои можат да ги употребуваат Специјалните едукатори. 		
Концепти во наставата за децата со интелектуална попреченост	18	12
<ul style="list-style-type: none"> • Опис, • Поврзани и неповрзани атрибути на концептот, • Позитивни и негативни примери на концептот, • Таксономска структура, • Методи кои се користат за учење на концептите: <ul style="list-style-type: none"> - Презентација, - Едукација со природен говор, - Едукација по степени, - Едукација без грешење. 		
Едукација за стекнување на вештини за децата со интелектуална попреченост	15	10
<ul style="list-style-type: none"> • Опис, • Вештини по области, • Начини за анализа на вештините, • Корисни совети, 		

<ul style="list-style-type: none"> • Одредување на вештините кои би имале приоритет при учењето на комплексните вештини, • Предуслови за стекнување вештини: <ul style="list-style-type: none"> - Вештини за кои е потребна употреба на крупна и ситна моторика, - Визио-моторна координација, - Имитација на движења, - Визуелно внимание, - Рецепттивен говор, - Експресивен говор. • Основни вештини; <ul style="list-style-type: none"> - Грижа за себе, - Социјален живот, - Функционирање во животната средина, - Вештини за секојдневен живот. • Методи; <ul style="list-style-type: none"> - Напредно поврзување, - Спротивно поврзување, - Сите вештини, - Од едноставно кон сложено, - Од конкретно кон апстрактно. • Употреба на совети во наставата за стекнување вештини; <ul style="list-style-type: none"> - Вербално советување, - Советување преку сигнализирање, - Покажување преку модел, - Физичка помош. 		
<p>Настава по читање, пишување и турски јазик за учениците со интелектуална попреченост</p>	<p>14</p>	<p>10</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Основни концепти за читање и пишување, • Подготовка за читање и пишување, • Методи кои се користат во наставата за читање и пишување и развој и адаптација на материјалите, <ul style="list-style-type: none"> - Деца со интелектуална попреченост кои се подготвени за читање и - Деца со интелектуална попреченост кои можат да читаат. • Корективно читање, • Процена: <ul style="list-style-type: none"> - Формален процес, - Неформален процес. • Планирање на процесот на наставата за читање и пишување, • Практика во наставата за читање и пишување, • Наставата за читање и пишување во образовните програми, • Наставни методи за усвојување на говор и комуникациски вештини: <ul style="list-style-type: none"> - Директни инструкции, - Употреба на природен говор, - Учење на говорот врз основа на структурата на говорот во животната средина. • Подготовка на наставниот процес, • Претходни подготовки за читање и пишување, • Процена на подготовките за читање и пишување, 		

<ul style="list-style-type: none"> • Подготовка на алатки и процес за учење, • Методи и техники за читање и пишување: <ul style="list-style-type: none"> - Буквите како основа за читање и пишување, - Слогови, - Зборови, - Реченици, - Основата на гласот, - Метод на приказна, - Измешаност, - Метод на табелирање. 		
Настава по математика за деца со интелектуална попреченост	14	10
<ul style="list-style-type: none"> • Основни вештини: <ul style="list-style-type: none"> - Решавање на проблеми, - Комуникација, - Расудување, - Асоцијација, - Афективни карактеристики, - Психомоторни вештини. • Области на учење, • Редоследот и низата на математичките вештини, • Броеви и операции, • Геометрија, • Мерење, • Методи и техники: <ul style="list-style-type: none"> - модел на основни способности, - креативен модел, - креативни методи, - индукција, - истражување во наставата, - модел на директна инструкција: <ul style="list-style-type: none"> ○ Интеракција/постепено учење, ○ Решавање на задачата преку правење на чекорите, ○ Решавање на задача преку покажување на чекорите, ○ Решавање на задача преку објаснување на чекорите, ○ Решавање на задача преку пишување на чекорите. 		
Улогата на семејството во специјалната едукација	7	
<ul style="list-style-type: none"> • Основни концепти за семејството: <ul style="list-style-type: none"> - опис, - структура на семејството, - семејни карактеристики. • Улогата на семејството во специјалната едукација, • Влијанието на детето со посебни потреби врз семејството: <ul style="list-style-type: none"> - реакциите на членовите на семејството, - промена на улогата на родителите. • Занемарување и злоупотреба на децата со посебни потреби, • Соработка на училиштето и семејството: <ul style="list-style-type: none"> - комуникација родител - наставник, - учество на родителите. • Образовни програми за семејството 		
Мерење и евалуација (испит)	2	
ВКУПНО	80	60
	140	

Како и за другите две фази од овој курс така и за последната фаза на крајот од наставата кандидатите полагаат испит на кој треба точно да одговорат на 45 прашања, од вкупните 50. Успешните резултати од тестирањето им гарантираат промена на професијата од „одделенски наставник“ во „сертифициран наставник за деца со интелектуална попреченост“, со што се зголемуваат можностите за вработување во посебните училишта и центри за специјална едукација и рехабилитација.

1.2. ЛИЦА СО ОШТЕТЕН ВИД

Историски осврт

Организиранiot третман на децата со оштетен вид во **Република Македонија**, практично започнува во 1950 година кога биле собрани десетина слепи деца во „Заводот за дефектни деца“ - Скопје, кој во 1951 година се преселил во Битола. Во учебната 1951/1952 година, во Заводот била формирана паралелка за слепи ученици која работела сè до 1954 година. Меѓутоа, првите искуства од диференцираната стручна работа во Заводот со повеќето категории на оштетеност (глуви, слепи, со говорни пречки и „ментално ретардирани“) ги наметнале потребите за основање на посебни институции за целосен третман, одделно за сите категории деца и младинци попречени во физичкиот и психичкиот развој. Имајќи го тоа предвид, на иницијатива на Главниот одбор на Сојузот на слепите на Македонија, а по предлог на Советот за народно здравје и социјална заштита во Македонија, Извршниот совет на НРМ со решение бр. 309 од 6.10.1954 год. го основал Училиштето за слепи деца - Скопје. Училиштето имало за задача да ги згрижи сите слепи деца и да им обезбеди услови за живот и стекнување со основно образование. Материјална и стручна помош за отворањето и работата на училиштето овозможиле тогашниот Совет за народно здравје и социјална заштита на НРМ, Централниот совет на Сојузот на слепите на Југославија, Главниот одбор на Сојузот на слепите на Македонија, Советот за просвета на НРМ, Вишата педагошка школа - дефектолошки отсек од Белград, и др.

За кус временски период, по отворањето на ова училиште, бил опфатен поголем број слепи деца од Македонија, и набрзо се поставил за решавање проблемот со професионалната ориентација и професионално оспособување на слепите деца, односно младинци кои го завршиле основното образование или од повеќе причини немале можност да завршат основно образование. Така во 1959 год. бил отворен Заводот за работно и професионално оспособување на слепите младинци во с. Драчево - Скопско. Во Заводот било организирано стручно училиште и работилници со практична настава за младинци со оштетен вид на возраст од 15 до 35 години.

Функционирањето на двете установи за слепи, одвоени една од друга, се покажало како неекономично, особено во искористувањето на стручниот кадар и опремата, како и организирањето на целокупниот процес на професионалното оспособување, бидејќи установата во с. Драчево била оддалечена од Скопје и тешко можело да се обезбеди поврзаност на оспособувањето со процесот во отвореното

стопанство. Тргувајќи од тоа, во 1962 година, двете установи, Училиштето за слепи - Скопје и Заводот за професионално, односно работно оспособување - Драчево, се интегрирале во една установа - Завод за слепи деца и младинци - Скопје.

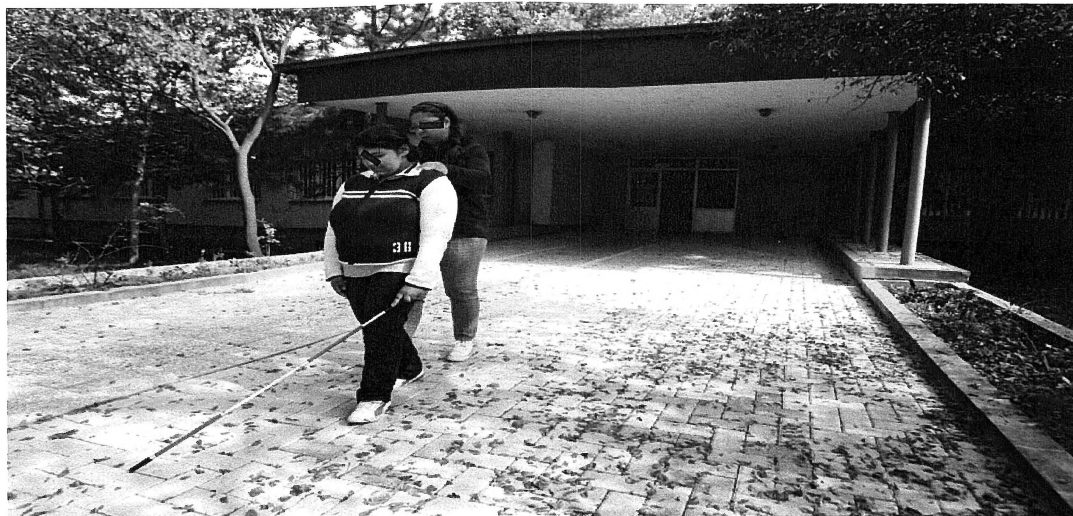
Во 1967 година, со изградба на нови простории, биле обезбедени современи работни услови и други погодности за успешно одвивање на рехабилитацијата на лицата со оштетен вид во Заводот, што овозможило посоодветен современ третман и на слабовидните деца. Истата година, во Заводот било организирано: предучилишно, основно и стручно образование, кои се реализирале преку детска градинка, основно училиште, ниже музичко училиште, училиште за практична обука, работилници, ученички дом и стопанство.

На 28.3.1967 година, Републичкиот секретаријат за народно здравје и социјална политика, му ја доделил на Заводот категоризацијата на слепите деца и младинци во Македонија. За таа цел била формирана и комисија од стручни лица како: тифлопедагог, лекар-офталмолог, лекар-педијатар, социјален работник и психолог. Со нивниот увид се создала целосна слика за секој ученик, неговата физичка и ментална состојба, која се внесувала во комплетни ученички досиеја.

Со решение на Извршниот совет, во 1967 година, името се сменило во „Завод за деца и младинци со оштетен вид“, со што се проширила дејноста на Заводот со едукативна и професионална рехабилитација и на слабовидните деца и младинци.



Слика 21. Државно училиште за рехабилитација на деца и младинци со оштетен вид „Димитар Влахов“ во Скопје



Слика 22. Движење на лице со оштетен вид по обележана патека

Во 1979 година, на седница на Работничкиот совет на Заводот било прифатено установата да го носи името на познатиот македонски револуционер Димитар Влахов, па така го преименувале Заводот во Завод за рехабилитација на деца и младинци со оштетен вид „Димитар Влахов“, кој нешто подоцна го менува називот во Државно училиште за рехабилитација на деца и младинци со оштетен вид „Димитар Влахов“ - Скопје, назив под кој постои и денес.

За **Република Турција** се претпоставува дека првото училиште за слепи лица било отворено уште во 1899 година, кога со цел да се обезбеди основно образование за децата „чиј очи не гледаат“, бил отворен еден оддел во Истанбулската школа за трговија, по иницијатива на директорот Грати Ефенди (Grati Efendi). Така, еден отсек од оваа школа за трговија, учествувал во обуката на слепи ученици.

Во 1910 година, Албер Карамона, Евреин од Измир, отворил специјално училиште за глуви и неми деца. Подоцна, во 1927 година, Министерството за здравство го презема училиштето и во истото отвора оддел за образование на слепи деца, а во 1951 година, со училиштето се поврзува Министерството за образование, кога училиштето за глуви останува во Измир, а училиштето за слепи се одвојува во Газиантеп.

Со векови, за членовите на заедницата со оштетен вид, се сметало дека не можат да се едуцираат, дека се бескорисни и кутри. Не верувале дека некогаш ќе можат да застанат на свои нозе или пак нема да бидат под постојан надзор на околината. За слепите лица, целосната зависност од другите била состојба од која никогаш не би

можеле да се спасат. Според некои податоци, во Османското општество немало образование за слепите лица.

Истиот извор тврди дека првиот чекор кон образованието на лицата со оштетен вид бил по наредба на Мустафа Кемал Ататурк, кога во 1925 година во Измир, ги вградил темелите на Организацијата на глуви, неми и слепи лица. Овие Организации биле поврзани со Министерството за здравство и социјална политика, но по квалитетот се смета дека никогаш не претставувале вистински специјални училишта.

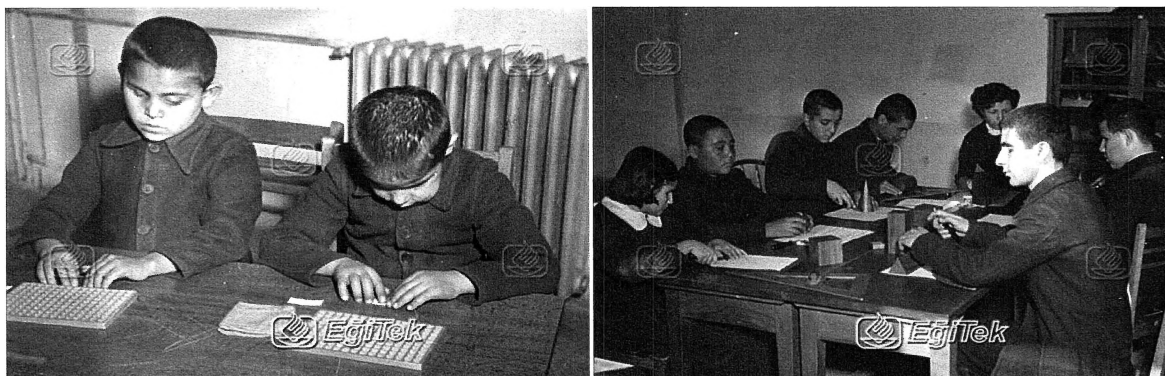
Институцијата за образование на глуви, неми и слепи лица во Измир (İzmir Sağır-Dilsiz ve Körler Müessesesinin) во одделот за деца со оштетен вид, имала капацитет за 225 ученици. Учениците биле едуцирани за Брајово писмо и систем на нотација. Со верувањето дека оштетувањето на видот доведува до подобри музички способности, акцентот на образованието бил ставен на класична музика и свирење инструменти. По завршувањето, учениците добивале дипломи за завршено седумгодишно основно образование. Никој не верувал дека имаат можности, ниту пак дека би имале некаква корист доколку завршат повисок степен на образование.



Слика 23. Лица со оштетен вид во Република Турција

Со цел организација на образованието за лицата со посебни потреби во Турција, од Министерството за образование го поставиле на задача Митхат Енч (Mithat Enç), кој бил испратен на едукација во САД. По завршениот Факултет за психологија и образование на лицата со попреченост, тој се вратил во Турција и вовел голем број измени; наместо да ја затвори Институцијата за глуви, неми и слепи лица во Измир, тој оваа институција ја преименувал во Училиште за глуви деца во Измир, додека училиште за слепи деца отворил во Анкара. Така, во 1951 година, започнало со настава

Училиштето за слепи деца во Анкара (кое постои и денес, под називот Основно училиште за деца со оштетен вид „Митхат Енч“ - Mithat Enç Görme Engelliler İlköğretim Okulu), кое е отворено за организирано образование на лицата со оштетен вид во Турција, и се смета за првото специјално училиште, во вистинска смисла на зборот. Во 1952 година во ова училиште се организира образование и од V до VIII одделение.



Слика 24. Анкара, училиште за слепи, 1953 година.

Денес во Република Турција има околу 15 основни училишта за деца со оштетен вид. Покрај тоа, има многу ученици со оштетување на видот кои се вклучени во редовното образование со процесот на инклузија. По завршувањето на основното образование, сè поголем е бројот на ученици кои го продолжуваат образованието во редовните средни училишта и високообразовни институции.

Организациска поставеност

Бидејќи во Република Македонија има само една установа за образование и рехабилитација на деца со оштетен вид, во овој дел ќе ја објасниме организациската поставеност на Државното училиште за рехабилитација на деца и младинци со оштетен вид „Димитар Влахов“ - Скопје.

Поставените цели и задачи во училиштето се остваруваат преку планот и програмата. Ваквата реализација ја изведуваат организирани структури.

- Директорот на училиштето, како индивидуален стручен орган, води грижа за целокупната организација, работата на установата како и за реализација на воспитно-образовната и стручната работа на Заводот.
- Училиштен одбор,
- Совет на родители,
- Стручни активни:
 - Актив на одделенска настава,
 - Актив на предметна настава - основно образование,

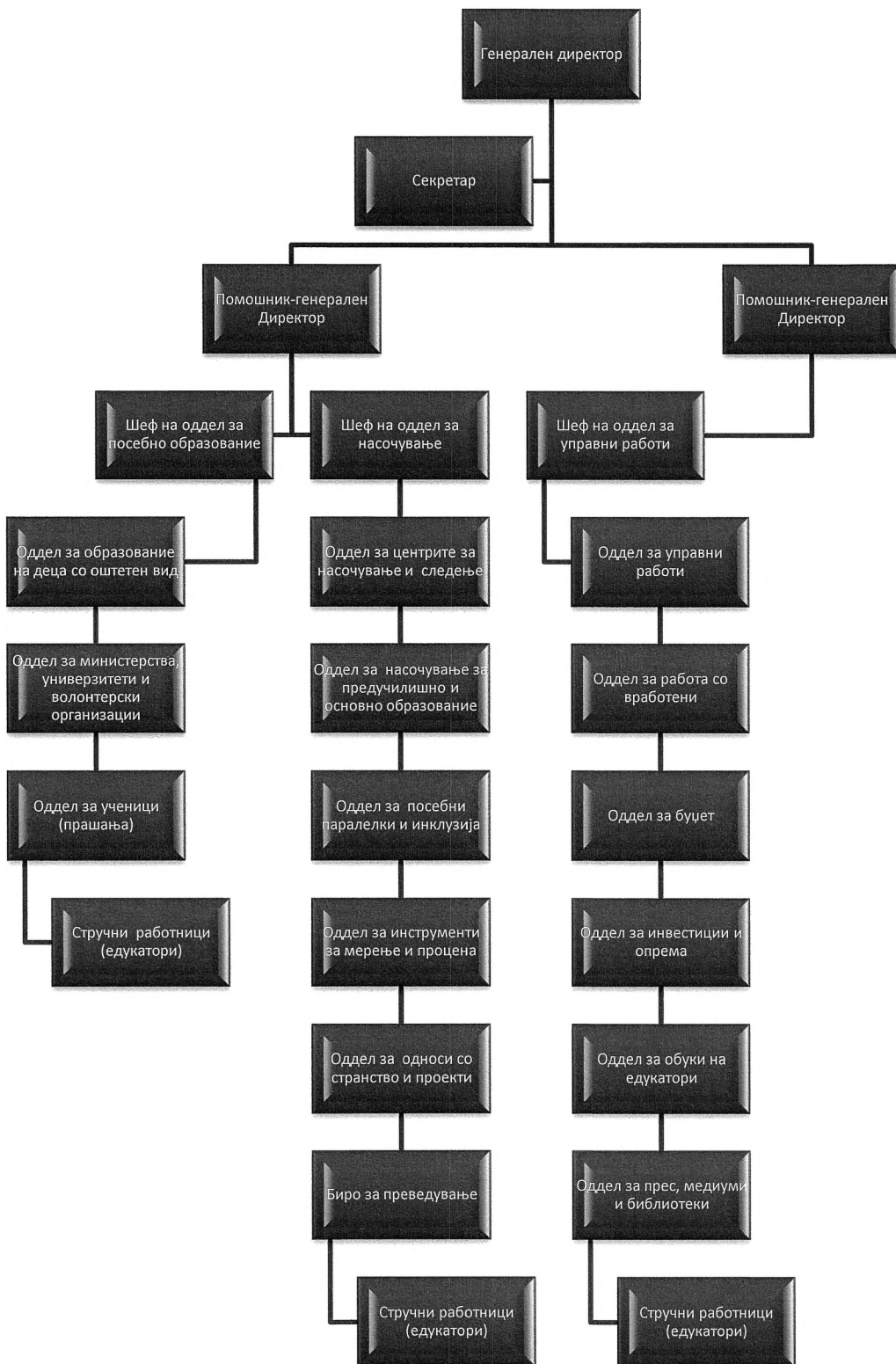
- Актив на предметна настава - средно образование.
- Стручни соработници:
 - Психолог,
 - Тифлопедагог.
- Одделенски совет
- Ученичка заедница.

За Република Турција, како и за едукативниот систем за децата со интелектуална попреченост, организациската поставеност започнува од Министерството за Образование т.е. од Секторот за специјална едукација и насочување (Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü), чиј сегашен генерален директор е Целил Ѓунѓор (Celil Güngör). Во овој сектор се контролира работата на посебните државни училишта, установи, приватни посебни училишта и центрите за насочување и истражување; потоа се изработуваат посебните програми за училиштата, како и учебници. Организациската поставеност на овој сектор, т.е. делот важен за едукативниот систем за децата со оштетен вид, ќе ја претставиме шематски (целата шема е достапна во прилог бр.1).

По организациската поставеност на работата на посебните училишта за деца со оштетен вид, следува организацијата во самите училишта. Зедовме пример од Основното училиште за образование на деца со оштетен вид „Митат Енч“ од Бурса.



Слика 25. Организациска поставеност на училиштата за ученици со оштетен вид во Р. Турција



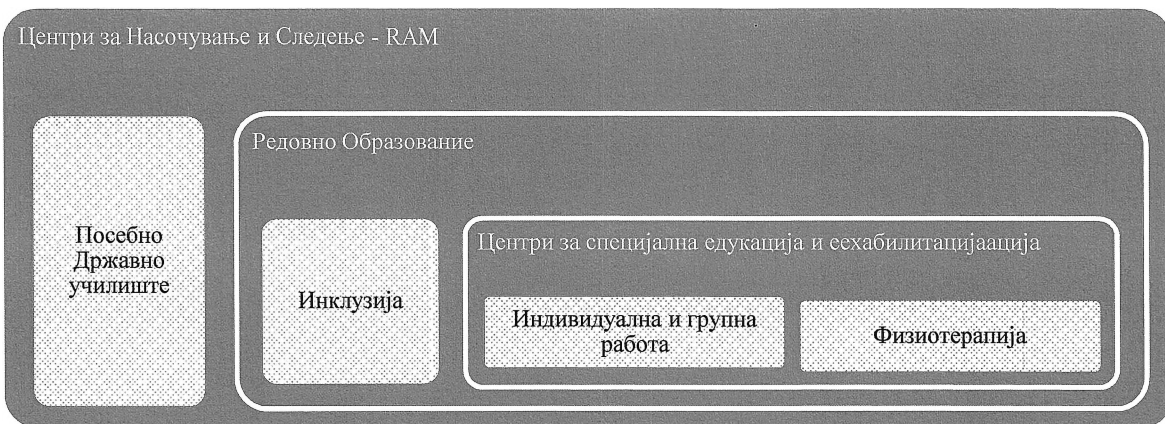
Слика 26. Организацииска поставеност на едукативниот систем за ученици со оштетен вид во Р. Турција

Како и за децата со интелектуална попреченост, истиот принцип важи и за децата со оштетен вид. И тие прво се упатуваат во Центрите за насочување и следење (Rehberlik ve Araştırma Merkezi- RAM) достапни на ниво на секоја општина, каде што по добивањето медицинска дијагноза се носи детето на едукативна процена. Стручниот тим од Центарот прави детална процена на можностите и способностите на детето и изработува Индивидуален образовен план за една година. Секоја година се следи колку детето успеало да постигне и се изработува нов план за следната година. Повторно, стручниот тим во овој центар носи одлука на кој начин детето ќе го продолжи своето образование, но според нивната процена, изборот за образованието на детето со оштетен вид се сведува само на редовна паралелка со инклузија или посебно државно училиште.

Децата кои се испратени со инклузија во редовна паралелка, за постигнување на Индивидуалните образовни планови, два пати неделно одат во Центрите за специјална едукација и рехабилитација (Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi). Центри кои се отворени од приватни лица под контрола на Министерството за Образование каде што доколку ги исполнуваат сите услови, добиваат дозвола за работа. Овде ќе спомнеме дека во директни разговори со претставници од овие Центри ни беше објаснето дека во досегашната практика, немало случај слепо дете да се испрати во редовна паралелка, па следствено на тоа и на дополнителна едукација (со индивидуален образовен план) кај нив. Од неколку центри се изјаснија дека работеле со слабовидни деца, но повеќе како поддршка на училишните наставни програми кои детето не можело самостојно да ги совлада.

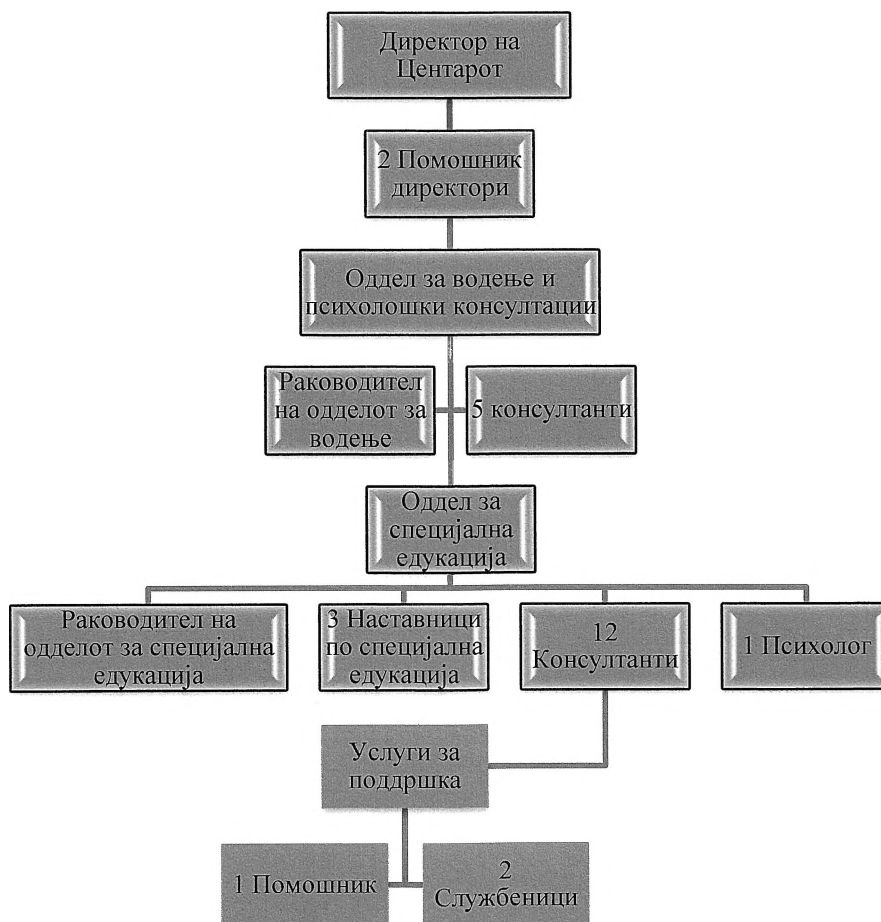
Така, во Центрите за едукација и рехабилитација се врши индивидуална работа со слабовидните деца, и се настојува во рок од една година детето да ги постигне сите цели од Индивидуалниот образовен план. Иако овие центри се приватни, доколку детето има извештај од RAM, тогаш финансиите за сите часови се покриени од Министерството за образование т.е. работата во овие центри не е на трошок на родителите. Во зависност од извештајот на детето, процесот на едукација и рехабилитација се изведува на три начини:

- индивидуална работа - два пати неделно,
- групна работа - еднаш неделно и
- физиотерапија (доколку има потреба) - два пати неделно.



Слика 27. Центри за специјална едукација и рехабилитација на ученици со оштетен вид во Р. Турција

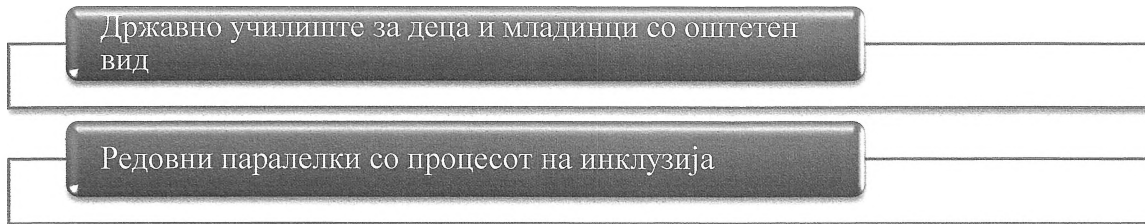
Веќе спомнавме дека во Центрите за насочување и следење се одредува начинот на едукација за сите категории на попреченост, вклучувајќи ги и децата со оштетен вид. Во овој дел ќе ја прикажеме организациската поставеност на Чанкаја (Çankaya) Центарот за насочување и следење, Анкара.



Слика 28. Организациската поставеност на Чанкаја (Çankaya) Центарот за насочување и следење, Анкара

Модели на образование

Во Република Македонија има два модела на образование на децата со оштетен вид:



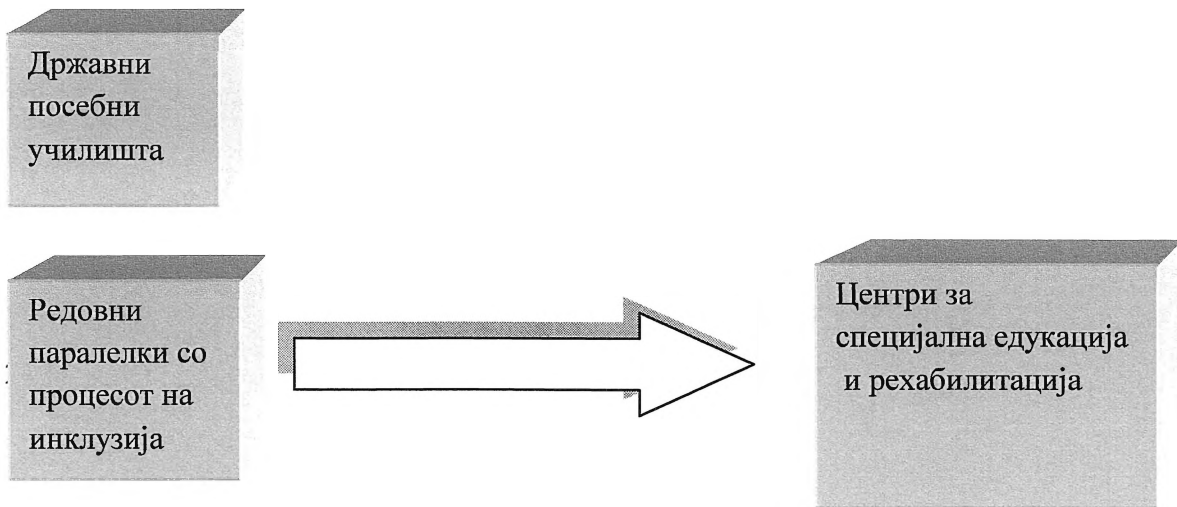
Слика 29. Модели на образование на децата со оштетен вид во Р. Македонија

За инклузијата во редовниот образовен систем немаме информација дали и колку се вклучени деца со оштетен вид. Во директен контакт со дефектологот Александра Калемциевска, вработена во Државното училиште за рехабилитација на деца и младинци со оштетен вид „Димитар Влахов“, ни беше објаснето дека нема официјална поврзаност на училиштето со децата кои се инклузирани во редовното образование, но волонтерски помагаат на повик на редовните училишта. До сега, во нивната практика имало неколку слабовидни деца и едно слепо дете вклучени во инклузивна паралелка, но немаат информација за вкупниот број деца со оштетен вид во редовното образование.

Државното училиште за рехабилитација на деца и младинци со оштетен вид претставува посебна установа која покрај едукација и рехабилитација, истовремено обезбедува сместување и нега за сите деца со оштетување на видот од Република Македонија. Во рамките на ова училиште функционира:

- Основно образование,
- Основно музичко образование,
- Средно стручно образование,
- Ученички дом,
- Дневен центар за деца со оштетен вид од предучилишна возраст,
- Салон за масажа.

Во Република Турција, исто така, има два модела на образование за децата со оштетен вид, со таа разлика што постои и еден дополнителен модел кој функционира истовремено со редовната настава како еден вид помошна едукација за децата кои со тешкотија ја следат редовната настава токму поради оштетувањето на видот.



Слика 30. Модели на образование на децата со оштетен вид во Република Турција

Образованието за децата со оштетен вид во **Република Македонија** е во целост финансирано од Министерството за образование. За децата кои се сместени во интернат, посебниот додаток од Министерството за труд и социјална политика, наместо да ги земаат семејствата, средствата се пренасочуваат во училиштето. На тој начин, Министерството за труд и социјална политика ги покрива трошоците за интернатско сместување.

И во **Република Турција** образованието на децата со оштетен вид е во целост финансирано од Министерството за образование, без разлика дали децата се во Државно посебно училиште или пак инклузирани во редовното образование. Центрите за специјална едукација и рехабилитација се приватни установи, но доколку детето со оштетен вид е упатено со индивидуален образовен план од страна на Центарот за насочување и следење, тогаш индивидуалните часови (два пати неделно) се покриени од Министерството за образование.

Број на посебни училишта

Како што истакнавме претходно, во **Република Македонија** има само едно училиште за деца со оштетен вид, кое се наоѓа во Скопје. Според Државниот завод за статистика, во учебната 2013/2014 година, има вкупно 37 ученици, поделени во 10 паралелки. Значи просечно, во една паралелка има 3-4 ученици. Поновите податоци на училиштето покажуваат дека во оваа 2014/2015 учебна година се запишани вкупно 33 ученици со оштетен вид во основно образование.

Во Република Турција, за учебната 2013/2014 година има вкупно 16 училишта за основно образование на деца со оштетен вид, во кои од I до IV одделение се запишани вкупно 621 ученик, поделени во 111 паралелки. Додека наставата од V до VIII одделение ја посетуваат вкупно 729 ученици со оштетен вид, поделени во 149 паралелки. Значи вкупниот број ученици со оштетен вид во основното образование во Република Турција е 1.350 во 260 паралелки. Просечно околу 5 ученици во една паралелка.

Бидејќи станува збор за мал број училишта, во овој дел можеме да направиме листа на сите постоечки училишта за едукација и рехабилитација на деца со оштетен вид во Република Турција:

1. Veysel Vardal (Вејсел Вардал) Görme Engelliler İlköğretim Okulu -Истанбул,
2. Türkan Sabancı (Туркан Сабанџ) Görme Engelliler İlköğretim Okulu -Истанбул,
3. Oğuz Kağan Köksal (Огуз Кан Коксал) Görme Engelliler İlköğretim Okulu - Адана,
4. Gören Eller (Горен Елер) Görme Engelliler İlköğretim Okulu -Анкара,
5. Mitat Enç (Митат Енч) Görme Engelliler İlköğretim Okulu -Анкара,
6. Yahya Çavuş (Јахја Чавуш) Görme Engelliler İlköğretim Okulu -Чанаккале,
7. Merkez (Централно) Görme Engelliler İlköğretim Okulu -Денизли,
8. Görme Engelliler İlköğretim Okulu (Основно училиште за деца со оштетен вид) - Ерзурум,
9. GAP Görme Engelliler İlköğretim Okulu -Газиантеп,
10. Aşık Veysel (Ашик Вејсел) Görme Engelliler İlköğretim Okulu -Измир,
11. Görme Engelliler İlköğretim Okulu (Основно училиште за деца со оштетен вид) -Кајсери,
12. Selçuklu (Селчуклу) Görme Engelliler İlköğretim Okulu -Конја,
13. Ertuğrulgazi (Ертурулгази) Görme Engelliler İlköğretim Okulu - Кахраманмараш,
14. Cemil Meriç (Џемил Мерич) Görme Engelliler İlköğretim Okulu -Ниде,
15. Mehmet Akif Ersoy (Мехмет Акиф Ерсој) Görme Engelliler İlköğretim Okulu - Токат,
16. Görme Engelliler Basım Evi ve Akşam Sanat Okulu (Печатница и вечерно уметничко училиште за деца со оштетен вид) - Анкара.

Во овој дел ќе спомнеме дека во Турција, покрај 16-те училишта за лица со оштетен вид, има и преку 30 фондации и здруженија, 6 библиотеки за лица со оштетен вид кои имаат голем избор на звучни книги, 4 спортски организации, 3 академски организации и соработка со околу 12 меѓународни организации за лица со оштетен вид.

Број на ученици

Според Државниот завод за статистика на Република Македонија за учебната 2013/2014 година, во Државното училиште за деца и млади со оштетен вид „Димитар Влахов“ има 37 ученици, од кои 18 се од женски пол, а 19 деца од машки пол. Споредено со минатата 2012/2013 година, кога вкупно имало 36 ученици (20 од машки, 16 од женски пол), можеме да забележиме дека бројот на ученици не се разликува многу (табела 21).

Табела 21. Број на ученици со оштетен вид во Република Македонија
Во изминатите две учебни години

	ученици		повторувачи		вкупно
	машки	женски	машки	женски	
2012/2013	20	16	-	-	36
3013/2014	19	18	-	-	37

Бидејќи во Република Македонија не постои единствен регистар за лицата со оштетен вид, ниту пак имаме податок колку ученици со оштетен вид се едуцираат во редовни училишта со процесот на инклузија, повторно не можеме да споредиме колку од нив се опфатени во посебниот воспитно-образовен систем.

Од Државниот завод за статистика на Република Македонија нема податок за точниот број лица со оштетен вид, сепак според податоците добиени за лицата корисници на социјална заштита за 2012 година, според категорија на попреченост може да се види дека има 281 малолетен корисник на социјална заштита со оштетен вид (од кои 116 се жени), и 829 полнолетни корисници (од кои 369 се жени), што може да нè доведе до една ориентациска бројка од 1110 лица со оштетен вид кои се корисници на социјална заштита.

Најновите податоци од 2013 година, пак, покажуваат дека 268 деца со оштетен вид се корисници на социјална заштита (176 од машки и 92 од женски пол) и 1.623 полнолетни лица со оштетен вид се корисници на истите месечни примања (921 од машки пол и 702 од женски). Тоа значи дека вкупниот број лица со оштетен вид кои се корисници на социјална заштита за 2013 година е 1.891.

Ако ги издвоиме само малолетните корисници на социјална заштита, можеме да забележиме дека од 268 деца со оштетен вид, само 37 се опфатени во посебниот воспитно-образовен систем. Бидејќи под „малолетни“ се опфатени и децата со оштетен вид во средно образование, тогаш треба да го додадеме и нивниот број - 12. Значи, за 49 малолетни корисници на социјална заштита знаеме дека се опфатени во Државното

училиште за деца и младинци со оштетен вид „Димитар Влахов“. За 219 малолетници со оштетен вид немаме никаков податок, но сепак треба да земеме предвид дека одреден број од овие деца се на предучилишна возраст, а претпоставуваме дека еден дел од нив се опфатени во редовниот систем на образование преку процесот на инклузија...но, во секој случај, тоа што немаме податоци каде се школуваат 219 деца со оштетен вид е прилично голем пропуст.

Во **Република Турција**, според податоците за учебната 2013/2014 година, има вкупно 1.350 ученици со оштетен вид (табела 22).

Табела 22. Број на ученици со оштетен вид во Република Турција во учебната 2013/2014 година

2013/2014	ученици		вкупно
	машки	женски	
од I до IV	356	265	621
од V до VIII	443	286	729
вкупно	799	551	1.350

Во споредба со минатата учебна година, кога вкупниот број ученици бил 1.406, што е за 56 ученици повеќе (табела 23).

Табела 23. Број на ученици со оштетен вид во Република Турција во последните две учебни години

	ученици		вкупно
	I до IV	V до VIII	
2012/ 2013	671	735	1.406
2013/ 2014	621	729	1.350

Ниту за Турција не најдовме податок за вкупниот број деца со оштетен вид, токму затоа не можеме да направиме споредба со бројот на деца опфатени во посебниот воспитно-образовен систем. Што се однесува до бројот на децата кои се опфатени во инклузивни паралелки, како и оние кои ги посетуваат Центрите за специјална едукација и рехабилитација, Турскиот завод за статистика ни нуди една целосна бројка (којашто ја прикажавме претходно), но немаме информација колку од овие деца се со оштетен вид.

Број на вработен кадар

Во Државното училиште за рехабилитација на деца и младинци со оштетен вид „Димитар Влахов“ во **Република Македонија**, во учебната 2013/2014 година се

вработени вкупно 18 наставници, 16 од женски пол и 2 од машки пол. Од нив, 15 наставници се вработени со полно работно време.

Табела 24. Вработен наставен кадар, број и пол, за ученици со оштетен вид во Р. Македонија

Број на вработен кадар			
2013/2014 год.	Неопределено работно време		Вкупно
	машки	женски	
Полно работно време	2	13	15
Скратено работно време	-	3	3
Вкупно	2	16	18

Ниту еден наставник не е вработен во училиштето на определено работно време за оваа учебна година.

Минатата година вкупниот број на вработени наставници бил 21, што е за 3 наставници повеќе од оваа учебна година.

Табела 25. Сооднос на ученици и наставници за ученици со оштетен вид во Република Македонија

2013/2014 год.	Машки пол	Женски пол	Вкупно
Ученици	19	18	37
Наставници	2	16	18

Податоците од погорната табела ни покажуваат дека за вкупно 37 ученици, се вработени вкупно 18 наставници, што просечно претставува еден наставник за два ученика. Но, повторно немаме податок колку од овие наставници работат во две смени, и ако претпоставиме дека сите наставници работат во две смени, тогаш 9 наставници би работеле во една смена за сите ученици, што во просек би било по еден наставник за 4 ученика (табела 25).

Во 16-те училишта за рехабилитација на деца и младинци со оштетен вид во **Република Турција**, вработени се вкупно 494 наставници, и тоа 229 во училиштата за основно образование од I до IV одделение, и 265 наставници вработени за работа со деца со оштетен вид на возраст од V до VIII одделение.

Табела 26. Број на вработени наставници во нижите и вишите одделенија во Р. Турција

Број на вработени наставници			
2013/2014 год	машки	женски	вкупно
од I до IV одд.	73	156	229
од V до VIII одд.	154	111	265
вкупно	227	267	494

Минатата 2012/2013 учебна година, во истите училишта биле вработени 462 наставници, што е за 32 наставници помалку за разлика од оваа година. Значи, во Република Турција забележуваме пораст на вработување на кадарот.

Табела 27. Број на наставници и ученици со оштетен вид во Република Турција

2013/2014	наставници		ученици	
	машки	женски	машки	женски
од I до IV одд.	73	156	356	265
од V до VIII одд.	154	111	443	286
Вкупно	227	267	799	551
	494		1 350	

Од податоците во оваа табела забележуваме дека во Република Турција, за 1.350 ученици има вработено 494 наставници, што во просек изнесува еден наставник за 3 ученици. Но, и за вработениот кадар од оваа земја се соочуваме со дилемата дали и колку наставници работат во смени. За сите 16 училишта немаме информација колку од нив нудат интернатско сместување или, пак, настава во две смени (табела 27).

Наставни планови и програми

Во наставниот план од I до IX одделение за учениците со оштетен вид од Република Македонија се опфатени следните задолжителни предмети:

- Македонски јазик
- Математика
- Англиски јазик
- Втор странски јазик
- Ликовно образование
- Музичко образование
- Запознавање на околината
- Техничко образование
- Информатика
- Општество
- Географија
- Историја
- Граѓанско образование
- Природа
- Природни науки
- Природни науки и техника
- Биологија
- Физика

- Хемија
- Физичко и здравствено образование.

Покрај задолжителните наставни предмети, во наставниот план е опфатена и една задолжителна програма за ориентација и мобилност.

Од изборните предмети, според наставниот план, децата со оштетен вид можат да изберат помеѓу:

- Творештво,
- Запознавање на религиите,
- Етика,
- Други изборни предмети.

Наставниот час трае 40 минути. Сите задолжителни наставни предмети и програми се поделени по одделенија, според бројот на предвидени часови. Од изборните програми, предметите Запознавање на религиите или Етика, ученикот може да ги избере во VI или VII одделение, односно може да ги изучува во двете одделенија.

Училиштето им нуди на учениците листа на изборни предмети, во согласност со наставниот план:

- Нашата татковина,
- Воспитание за околината,
- Истражување на родниот крај,
- Танци и народни ора,
- Проекти од музичката или ликовната уметност,
- Техничко образование,
- Проекти од информатика,
- Изборен спорт,
- Унапредување на здравјето,
- Класична култура во европската цивилизација и
- Вештини за живеење.
- Училиштен хор - од 2 до 5 часа неделно (во зависност од развиеноста на хорот), односно од 72 до 180 часа годишно;
- Училиштен оркестар - од 2 до 4 часа неделно (во зависност од развиеноста на оркестарот), односно од 72 до 144 часа годишно.

Табела 28. Наставен план за ученици со оштетен вид во Република Македонија

Материјал	О К Л А С И																	
	I		II		III		IV		V		VI		VII		VIII		IX	
	а	б	а	б	а	б	а	б	а	б	а	б	а	б	а	б	а	б
Македонија	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Македонија	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Македонија	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Македонија	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Македонија	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Македонија	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Македонија	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Македонија	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Македонија	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Македонија	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Македонија	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Македонија	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Македонија	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Македонија	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Македонија	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Македонија	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Македонија	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Македонија	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Македонија	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
Македонија	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7

Наставниот план за сите деца со оштетен вид од **Република Турција**, вклучува две групи на предмети: задолжителни и изборни. Задолжителни предмети се:

- Турски јазик - Türkçe,
- Математика - Matematik,
- Природни науки - Hayat Bilgisi,
- Запознавање со науките - Fen Bilimleri,
- Општествени науки - Sosyal Bilgiler,
- Историја на Турската револуција и историја на Кемал Ататурк - T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük,
- Странски јазик - Yabancı Dil,
- Религија и етика - Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi,
- Ликовно образование - Görsel Sanatlar,
- Музичко образование - Müzik,
- Игри, физички активности и вештини за самостојни движења- Oyun, Fizikli Etkinlikler ve Bağımsız Hareket Becerileri
- Вештини за социјална адаптација - Toplumsal Uyum Becerileri,
- Физичко образование, спорт и вештини за самостојни движења - Beden Eğitimi, Spor ve Bağımsız Hareket Becerileri,
- Технологија и дизајн - Teknoloji ve Tasarım,
- Безбедност во сообраќајот - Trafik Güvenliği,
- Информатичка технологија и софтвер - Bilişim Teknolojileri ve Yazılım,
- Насочување и планирање на кариера - Rehberlik ve Kariyer Planlama,
- Човекови права, државјанство и демократија - İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi.

Вкупниот број на часови е 26 до 30 неделно, во зависност од тоа во кое одделението е детето (прилог бр.20). Часовите траат 40 минути. Распоредено според предвидениот број на часови неделно за одреден предмет, листата на задолжителни предмети изгледа вака:

Табела 29. Листа на задолжителни предмети во наставниот план за ученици со оштетен вид во Р. Турција

Предмет	Задолжителни предмети							
	одделение							
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
Турски јазик	10	10	8	8	6	6	5	5
Математика	5	5	5	5	5	5	5	5
Природни науки	4	4	3					
Запознавање со науките			3	3	4	4	4	4
Општествени науки				3	3	3	3	
Историја на Турската револуција и историја на Кемал Ататурк								2

Странски јазик		2	2	2	3	3	4	4
Религија и етика				2	2	2	2	2
Ликовно образование	1	1	1	1	1	1	1	1
Музичко образование	1	1	1	1	1	1	1	1
Игри, физички активности и вештини за самостојно движење	4	4	4	1				
Вештини за социјална адаптација	1	1	1	1				
Физичко образование, спорт и вештини за самостојни движења.					2	2	2	2
Технологија и дизајн							2	2
Безбедност во сообраќајот				1				
Информатичка технологија и софтвер					2	2		
Насочување и планирање на кариера								1
Човекови права, Државјанство и демократија				2				
Вкупен број на часови неделно	26	28	28	30	29	29	29	29

Во неделната програма за работа со деца со оштетување на видот, покрај задолжителните предмети се застапени и неколку изборни предмети, кои во зависност од тоа во кое одделение учи детето, но и според личните интереси и изборот на родителите, тие се одржуваат 2 до 6 пати неделно. Изборните предмет од I до IV одд. не се задолжителни, но од V до VIII одд, ученикот мора да избере предмети кои ќе ги посетува 6 часа во неделата.

Табела 30. Листа на изборни предмети во наставниот план за ученици со оштетен вид во Р. Турција

Предмет		Изборни предмети							
		одделение							
		I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
Религиски и морални вредности	Читање на Коранот					2	2	2	2
	Животот на божјиот пратеник Мухамед					2	2	2	2
	Основни религиски познавања					2	2	2	2
Јазик и изразување	Вештини за читање		2*	2*	2*	2	2		
	Писменост и вештини за писмено изразување					2	2	2	2
	Живи јазици и дијалекти					2	2	2	2
	Комуникациски и презентационски вештини		2*	2*	2*			2	2
	Турска Брајова азбука					2	2	2	2
Странски јазик	Јазици прифатени со					2	2	2	2

	одлуката на советот на министри								
Науки и Математика	Аплицирање на науката				2	2	2	2	
	Аплицирање на математиката				2	2	2	2	
	Науката во животната средина						2	2	
	Информатичка технологија и софтвер						2	2	
	Брајова Математика				2	2	2	2	
Уметност и Спорт	Ликовна уметност (Сликање, традиционална уметност, уметност со пластика итн.)		2*	2*	2*	2 (4)	2 (4)	2 (4)	2 (4)
	Музика		2*	2*	2*	2 (4)	2 (4)	2 (4)	2 (4)
	Спорт и физички активности		2*	2*	2*	2 (4)	2 (4)	2 (4)	2 (4)
	Драма					2	2		
	Игри за развој на интелигенција					2	2	2	2
Општествени науки	Културата на народот						2	2	
	Медиумска писменост							2	2
	Право и правдина						2	2	
	Едукација за расудување							2	2
Вештини за социјална адаптација		2*	2*	2*	2	2	2	2	
Вкупно часови за изборни предмети					6	6	6	6	
Слободни активности	4	2	2						
Вкупен број на часови (заедно со задолжителни предмети)	30	30	30	30	35	35	35	35	

За жал, не успеавме да најдеме Индивидуален образовен план за дете со оштетен вид, поради честата практика на испраќање на овие деца во посебните училишта. Голем дел од децата со оштетен вид не можат да се упатат во редовни училишта поради посебните алатки кои се употребуваат во наставата, кои се специфични за овој вид на оштетување, од друга страна и поради непознавањата на наставниците за овој начин на работа, но и недостатокот на стручен кадар за Центрите за специјална едукација и рехабилитација, каде што по правило, се испраќаат децата со Индивидуални образовни планови. Токму затоа, во практиката овие деца се почесто во посебни училишта. Токму затоа, во практиката овие деца се почесто во посебни училишта. При посета на посебното основно училиште за деца со оштетен вид „Yahya Çavuş“ во Чанаккале, добивме извештај кој прикажува на кој начин децата со оштетен вид се испраќаат во Посебни училишта, од страна на Центарот за насочување и следење (Прилог бр. 21).

Матичен број		Име на мајката		Датум на раѓање	06.07.2006
Име и Презиме		Име на таткото		Место на раѓање	
Адреса				Општина	
Училиште				Телефонски бр.	
Број на досие	Преглед бр.	Датум на донесената одлука	Број на донесена одлука		
1776978		25. 11. 2013	1279		
Регистарски број на извештајот	Датум кога започнува извештајот		Датум кога завршува извештајот		
	25. 11. 2013		-----		
Образовна процена и Дијагноза					
Тотална загуба на видот					
Препорачани посебни образовни услуги					
Според направената процена на образовните можности и согласно со резултатите од дијагностиката:					
Едукација во посебно основно училиште					
Одлука					
Според горенаведените податоци за поединецот се препорачува едукација во посебно основно училиште за деца со оштетен вид.					
во корист посебната едукација донесена е едногласна/ мнозинска одлука.					
Забелешка: Извештајот е со времетраење на основното образование.					

Слика 31. Извештај кој прикажува на кој начин децата со оштетен вид се испраќаат во посебни училишта, од страна на Центарот за насочување и следење во Р. Турција

Слободни (воннаставни) активности

Според наставниот план на Државното училиште за рехабилитација на деца и младинци со оштетен вид „Димитар Влахов“¹¹, воннаставните активности претставуваат интегрално мошне значајно подрачје во севкупната воспитно-образовна дејност на училиштето, затоа во Годишната програма се содржани основите за организирање и програмирање на:

- Училиштен спорт - планираните училишни спортови кои ги нуди ова училиште, се во корелација со програмата за физичко и здравствено образование и во корелација со спецификите на слепите и слабовидни ученици;
 - Активности во сала,
 - Планинарење,
 - Лизгање,
 - Воzeње (велосипед, ролери, тротинети),

¹¹ Податоците се преземени од дипл.деф Александра Калемциевска - Државно училиште за рехабилитација на деца и младинци со оштетен вид „Димитар Влахов“ - Скопје.

- Куглање.
- Слободни активности за проширување и продлабочување на знаењата и способностите на учениците:
 - Драмско-рецитаторска и литературна секција,
 - Домаќинска секција/ оспособување за секојдневни животни вештини,
 - Шаховска секција,
 - Еколошка секција,
 - Спортска секција, музичка секција.
- Културно- уметнички слободни активности:
 - Оркестар и камерно музицирање,
 - Хор.

Во основните училишта за деца со оштетен вид во **Република Турција** слободните активности се опфатени во наставниот план и програма и тоа со точно определен број часови. Повторно, овие активности се предвидени само за учениците од I до III одделение, и тоа по 4 часа во прво одделение и по 2 часа во второ и трето одделение.

Наставниот план нуди 68 можни слободни активности за учениците од помалите одделенија:

- редење сложувалки,
- игри со леѓо-коцки,
- играчки со приклучување и отстранување,
- копирање цртежи,
- цртање слики,
- боење,
- учество во активности со боење на лицето,
- обликување со пластелин,
- сечење и лепење,
- изработка на украси од тесто за керамика,
- изработка на украси од светкави топчиња,
- изработка на мозаик,
- изработка на колаж,
- декорирање на свеќи,
- изработка на скулптури,
- правење маски,
- изработка на сончев часовник,
- изработка на кукли,
- фотографирање,
- употреба на преостанат материјал,
- изработка на форми од хартија,
- декорирање на училницата,

- подготовка на катче во аголот од училницата,
- боење на ѕидовите,
- изработка на честитки,
- објаснување на слики,
- гледање на куклена претстава,
- креирање на куклена претстава,
- креирање на драма,
- играње театарска улога,
- вежбање јога за деца,
- куглање,
- играње пикадо,
- играње шах,
- кошарка, одбојка, фрлање ѓуле итн.- играње игри со топка,
- играње пинг-понг,
- играње игри за рамнотежа,
- познавање на деловите на компјутерот,
- играње игри на компјутер,
- употреба на програми за боење на компјутер,
- слушање музика на компјутер,
- гледање едукативен филм на компјутер,
- решавање загатки,
- пеење песни,
- пеење во хор,
- играње едноставни игри,
- играње симболички игри,
- играње тимски игри, кои вклучуваат соработка,
- ритмички игри, играње на музика,
- играње игри со песни; научени движења на песна,
- играње ора,
- познавање на музички инструменти,
- свирење на музички инструменти,
- учество во бенд,
- имитирање на животни,
- рецитирање песни,
- слушање басни,
- слушање приказни,
- гледање телевизија,
- слушање радио,
- гледање документарен филм,
- објаснување ставови,
- читање гласно или во себе,

- читање на заедничка книга,
- пишување писмо,
- пишување дневен план,
- одгледување растенија,
- учество во приредби за одредени денови и недели,
- учество во најразлични прошетки и посети.

Едукација на кадарот

Во Република Македонија, како што веќе спомнавме, со децата со оштетен вид работат дипломирани дефектолози, кои се едуцираат на Институтот за дефектологија при Филозофскиот факултет во Скопје и на Институтот за специјална едукација на Државниот универзитет во Тетово.

Табела 31. Наставен план за последипломски студии, насока Оштетување на видот во Република Македонија

I СЕМЕСТАР

р. бр	КОД	НАСЛОВ НА ПРЕДМЕТОТ	КРЕДИТИ	ЧАСОВИ
1.	ДП5013	Едукација и рехабилитација на лицата со оштетен вид	10	24
2.	ДП1023	Планирање на научно истражување	10	24
3.	ДП1053	Посебни програми за работа со лицата со оштетен вид	10	24
	Вкупно		30	

II СЕМЕСТАР

р. бр	КОД	НАСЛОВ НА ПРЕДМЕТОТ	КРЕДИТИ	ЧАСОВИ
1.	ДП2213	Визуелната ефикасност кај лицата со оштетен вид	10	24
2.		Предмет од Листа бр. 3	4	10
3.		Предмет од Листа бр. 3	4	10
4.		Изборен предмет од Листата слободни предмети на УКИМ	2	4
5.	ДП3013	Магистерски труд	10	
	Вкупно		30	

р. бр	КОД	НАСЛОВ НА ПРЕДМЕТОТ	КРЕДИТИ	ЧАСОВИ
1.	ДП222И	Генетски аспекти на визуелна оштетеност	4	10
2.	ДП 223И	Комбинирани оштетувања	4	10
3.	ДП224И	Асистивни технологии	4	10
4.	ДП225И	Инклузивно образование на децата со оштетен вид	4	10
5.	ДП226И	Психологија на слепите и слабовидните лица	4	10

На Институтот за дефектологија во Скопје, покрај сите општи предмети кои се однесуваат на работа со сите деца со попреченост (прилог бр. 14), ќе ги издвоиме оние кои се однесуваат на едукација на кадрите за работа со децата со оштетен вид:

- Рана интервенција и едукација на деца со оштетен вид,
- Методика на одделенска настава со ученици со оштетен вид,
- Посебни програми и методи на работа со лица со оштетен вид.

На истиот Институт има група на последипломски студии - Оштетувања на видот, со времетраење од 2 семестра:

По завршувањето на овие студии, студентот се стекнува со звањето магистер по специјална едукација и рехабилитација од областа на оштетувања на видот. Докторските студии и за оваа група се во фаза на акредитација.

На Институтот за специјална едукација и рехабилитација - Тетово, според предвидената студиска програма (прилог бр. 15) покрај предметите кои се однесуваат на сите категории на попреченост, вметнати се неколку предмети за едукација на кадрите за работа со децата со оштетен вид:

- Вовед во едукацијата на децата со оштетен вид,
- Методика на работа со деца со оштетен вид,
- Брајово писмо.

Во Република Турција, едукацијата на кадрите за работа со деца со оштетен вид се одвива само на еден Универзитет - Gazi Üniversitesi во Анкара, каде што на Педагошкиот факултет постои посебен Институт за „Едукација за деца со оштетен вид“ или „Görme Engellilerin Eğitimi“.

Студиите траат осум семестри, преку реализација на наставата со следните предмети (целата студиска програма на турски јазик со број на часови и ектс-поени, достапна во прилог бр. 22):

I Семестар

1. Специјална едукација,
2. Вовед во образованието,
3. Англиски јазик,
4. Германски јазик,
5. Француски јазик,
6. Историја на Турската Револуција и историјата на Кемал Ататурк I,
7. Информатика I,
8. Турски јазик I - писмено изразување,
9. Изборен предмет (Закони за деца).

II Семестар

1. Образование на деца со оштетен вид,
2. Историја на Турската Револуција и Историјата на Кемал Ататурк II,
3. Англиски јазик,
4. Германски јазик,
5. Француски јазик,
6. Турски јазик II - вербално изразување,
7. Информатика II,
8. Педагошка психологија,
9. Индивидуалните разлики и психолошки пристапи,
10. Изборен предмет (Едукација за уметност и естетика).

III Семестар

1. Процена на визуелни остатоци за образование, функционирање во средина и одредување на материјали за работа,
2. Настава за пишување со Брајова азбука, научни и математички симболи,
3. Менување на ставовите кон лицата со посебни потреби,
4. Процена и евалуација на однесувањето,
5. Искуства во училиштата и инклузивни практики,
6. Научно-истражувачки методи,
7. Изборен предмет (Предучилишна програма за деца со оштетен вид),
8. Изборен предмет (Основи на логиката),
9. Англиски јазик,
10. Германски јазик,
11. Француски јазик.

IV Семестар

1. Дизајнирање на наставата за учениците со посебни образовни потреби,
2. Образование во периодот на раното детство за децата со оштетен вид,
3. Развој на говор и усвојување на комуникациски вештини,
4. Индивидуални образовни планови,
5. Технологија во наставата и дизајнирање на материјали,
6. Принципите и методите во образованието,
7. Изборен предмет (Поддршка за употреба на технологија за лицата со оштетен вид),
8. Изборен предмет (Тимската работа во специјалното образование),
9. Англиски јазик,
10. Германски јазик,
11. Француски јазик.

V Семестар

1. Настава за стекнување на вештини за грижа за себе и вештини за секојдневен живот,
2. Настава за стекнување вештини за самостојно движење за децата со оштетен вид I,
3. Настава за читање и пишување,

4. Настава за образование за науките,
5. Настава по математика I,
6. Образовна процена и стратегии за образование на деца со комбинирани пречки,
7. Управување со училница,
8. Изборен предмет (Филозофија на науките),
9. Изборен предмет (Знаковен јазик).

VI Семестар

1. Настава по турски јазик,
2. Настава по природни и општествени науки,
3. Настава за стекнување вештини за самостојно движење за децата со оштетен вид II,
4. Настава по математика II,
5. Настава по социјални вештини,
6. Примена на службите во заедницата,
7. Анализа на применето однесување,
8. Изборен предмет (Физичко образование и настава преку игри за деца со оштетен вид),
9. Изборен предмет (Образование на возрасни лица со оштетен вид),
10. Изборен предмет (Употреба на истражувачки ресурси за лицата со оштетен вид).

VII Семестар

1. Технологијата во наставата и унапредување на материјалите за работа за децата со оштетен вид I,
2. Наставна практика I,
3. Турскиот образовен систем и менаџирање со училиштата,
4. Решавање на проблеми со закони и прописи,
5. Изборен предмет (Филозофија на науките),
6. Изборен предмет (Едукација на учениците со посебни образовни потреби),
7. Изборен предмет (Проширување на индивидуалните образовни програми),
8. Изборен предмет (Знаковен јазик).

VIII Семестар

1. Примена на индивидуалните образовни програми за децата со оштетен вид,
2. Наставна практика II,
3. Едукација и насочување на семејството,
4. Изборен предмет (Технологијата во наставата и унапредување на материјалите за работа за децата со оштетен вид II),
5. Изборен предмет (Наставни методи без грешки).

По завршувањето на овие студии, студентот се стекнува со звањето: Наставник за деца со оштетен вид и може да го продолжи своето образование со последипломски студии од истата област. Овие студии се со времетраење од две години, односно 4

семестри. Првиот семестар се состои од 4 задолжително изборни предмети од листата подолу, додека во вториот семестар студентите избираат 3 од задолжителните изборни предмети од истата листа плус задолжително присуство на еден семинар. Третиот и четвртиот семестар се составени од две активности; Изработка на магистерски труд и еден предмет за специјализација (целата студиска програма на турски јазик, достапна во прилог бр.23). Листата на задолжително изборни предмети изгледа вака:

1. Истражувачки проект од еден предмет,
2. Формирање на инструкции за деца со комбинирани пречки во развојот,
3. Евалуација на функционалниот вид и процена на вештините на слабовидните деца,
4. Едукација и поддршка на семејствата,
5. Едукација за социјални вештини за лицата со оштетен вид,
6. Вештини за мобилност и ориентација,
7. Развојот во раното детство кај децата со оштетен вид,
8. Точни инструкциски методи во Специјалната едукација.

По овие студии Дипломираните студенти се стекнуваат со стручниот назив-Магистер за едукација на ученици со оштетен вид, и го добиваат правото да ги продолжат своите студии на следниот степен - докторски студии. Докторските студии се со времетраење од 4 години т.е. 8 семестари.

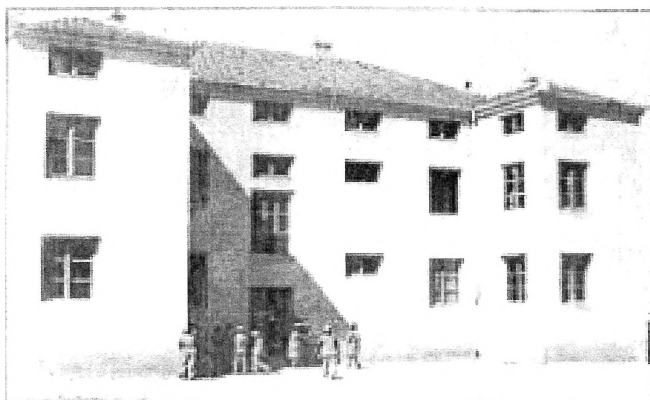
Првата година, односно за првите два семестра, се предвидени по 4 задолжителни изборни предмети. Третиот семестар е предвиден за стекнување квалификација за докторат и изработка на „предлог теза“. Понатаму 4, 5, 6, 7 и 8 семестар се предвидени за изработка на докторска дисертација со дополнителен еден предмет за посебната едукација во докторските студии (прилог бр. 24).

1.3. ЛИЦА СО ОШТЕТЕН СЛУХ

Историски осврт

Првата установа за работа со лица со оштетен слух во **Република Македонија** е основана на 20. 2. 1949 година со Решение на Министерството за социјални грижи под назив „Дом за дефектни деца“, со седиште во село Петровец - Скопско, по иницијатива на Земскиот одбор на здружението на глувите во Македонија и со помош и ангажман на тогашниот министер за социјални грижи Реис Шакири (слика 32).

По префрлувањето на децата од Битпазарското прифатилиште во Петровец, била формирана екипа за собирање на глуви деца од цела Македонија, па така биле собрани 57 глуви деца на возраст од 7 до 14 години и 28 возрасни. Со тоа, овој Завод претставува прва социјална установа во Македонија, како нукулец на македонската дефектологија. Бидејќи, тоа претставува не само почеток на школување на глувите, туку и почеток на дефектолошката теорија и практика во земјата.



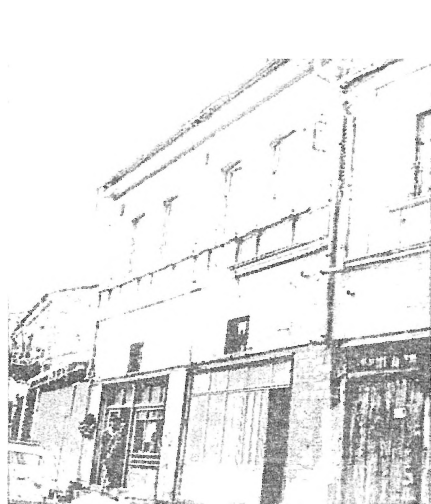
Зградата на училиштето за глуви ученици во с. Петровец-Скопско

Воспитно-образовната работа со децата во Заводот започнала во октомври 1949 година со доаѓањето на првите дефектолози од Белград. Првиот директор на установата бил назначен од Министерството за социјални грижи Славчо Керамитчиевски.

Почнувајќи како дом со социјално-заштитен карактер, условите за живот во Заводот биле повеќе од бедни. Без струја, вода и греење условите за работа биле тешки, па и работата се сведувала на препишување и пишување на букви, фискултура, рачна работа и средовање на Домот. Поради оддалеченоста од градот, Министерството за социјални грижи донело одлука Домот да се префрли во Скопје, формирајќи два дела: училиште и интернат. Со тоа се создале поповолни услови за работа, но проблем претставувала оддалеченоста на интернатот од училиштето. Наставата во ова училиште започнала на 16 октомври 1950 година. Во истата година било формирано и посебно

прифатилиште за слепи деца. Со одлуката на Министерството за социјални грижи, тие се спојуваат во една установа под назив „Завод за дефектни деца“, назив под кој работеле сè до декември 1955 година, кога Извршниот совет го менува името во „Завод за рехабилитација и корекција на говорот“ т.е. само установа за глуви и наглуви деца.

Со работата во Скопје, интересот кај родителите на глуви и наглуви деца, се зголемува. Поради оддалеченоста на интернатот од училиштето и лошите услови за работа, Министерството за социјални грижи во јуни 1951 година донесува одлука за преселување на Заводот во Битола, во зградата на некогашниот француски колеџ.



Првата зграда на Заводот (познат како Француски колеџ) во Битола

Истовремено се отворале и нови институции за лица со оштетен слух во цела Македонија, како на пример: Стручното занаетчиско училиште за глуви младинци и Фонијатриско-аудиолошкиот центар во Скопје.



Слика 34. Зградата во која е сместен Заводот за рехабилитација на деца со оштетен слух во Битола, Р. Македонија

Заводот продолжува со работа под името „Завод за рехабилитација на деца со оштетен слух - Кочо Рацин - Битола“, назив под кој и ден-денес работи.

За Република Турција постојат документи кои потврдуваат дека уште во XV век, во османлиските сараи, систематски се користел знаковниот јазик. Истражувањата на *Miles (2000)*, покажуваат дека глувите лица работеле како служители во сарајот, бидејќи не можеле да слушнат кога се зборувало за доверливи државни работи. Тие имале повисока позиција од сите други служители. Подоцна и султаните го користеле знаковниот јазик, со што гестот автоматски станал јазик за лицата кои се на високи позиции. Оние лица кои биле најталентирани во совладувањето на овој јазик, биле сметани за најважни. Исто така, во сарајот се придавало важност на тишината, така лицата со оштетен слух биле во предност при добивањето позиции, токму затоа што важеле за тивки луѓе. Немите лица, пак, во таа средина, успевале да станат експерти за гест.

Во описите за отоманската династија (*J. Freely, 2000, стр.16*) за време на владеењето на Селим IV, се спомнува дека во сарајот имало глуви лица насекаде. Тие имало право да влегуваат во собите без најава или дозвола. Дури и сопругите на султанот и другите жени, соработувале со глуви - неми жени или девојки со цел да го научат знаковниот јазик.

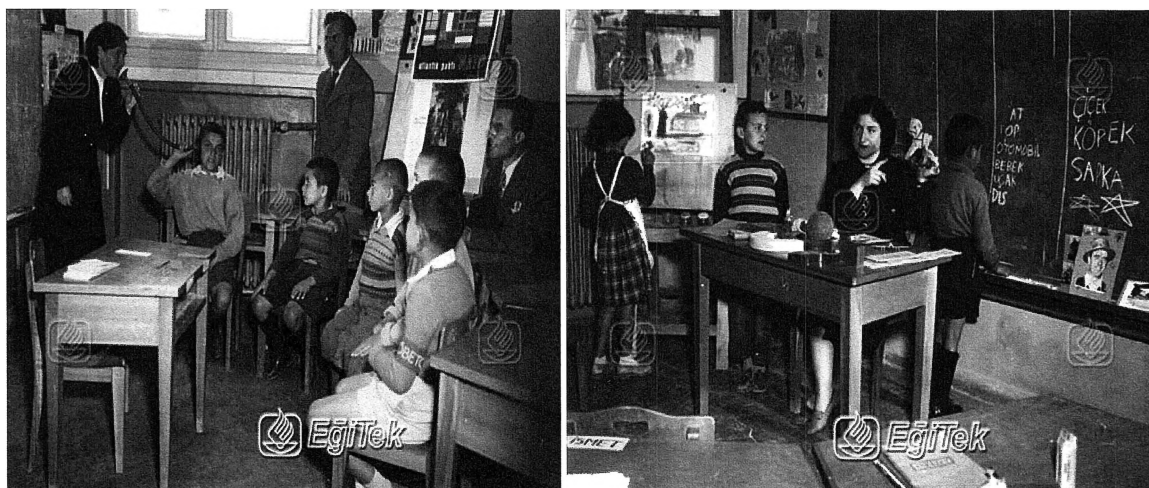
Образованието на глувите лица во Република Турција започнува со Трговското училиште (*Ticaret Mektebi*) во Истанбул, уште во 1889 година. Во 1912 година, учениците биле префрлени во посебна установа (*Darülaceze*).



Слика 35. Првите ученици во училиштето за глуви и неми деца од 1889 година.

Второто училиште било отворено 1923 година во Измир. Во 1925 година, ова училиште се поврзало со Министерството за здравство и социјална политика. Во 1944 година, од страна на едно здружение, било отворено третото училиште, како Специјално училиште за глуви и неми - Истанбул.

Училиштето во Измир во 1951 година и училиштето во Истанбул во 1953 година, се поврзуваат со Министерството за образование.



Слики 36 и 37. Училиште за глувонеми деца, Анкара, 1953 година.

Во 1990 година, во цела Турција имало 28 училишта за глуви деца и 2 училишта за деца со тешка загуба на слухот, денес оваа бројка достигнува до 49 основни училишта за деца со оштетен слух.

Организациска поставеност

Успешната работа во „Заводот за рехабилитација на деца со оштетен слух - Кочо Рацин - Битола“, главно се должи на добрата организација. Органите во Заводот се оформени од стручни лица кои водат грижа наставата да биде добро организирана и планирана. Особено се води грижа за методиката на изведување на наставата, дозирањето на наставното градиво, умешноста за негово систематизирање како и други педагошки, сурдопедагошки и психолошки прашања и проблеми.

Наставниците во Заводот се организирани и работат преку:

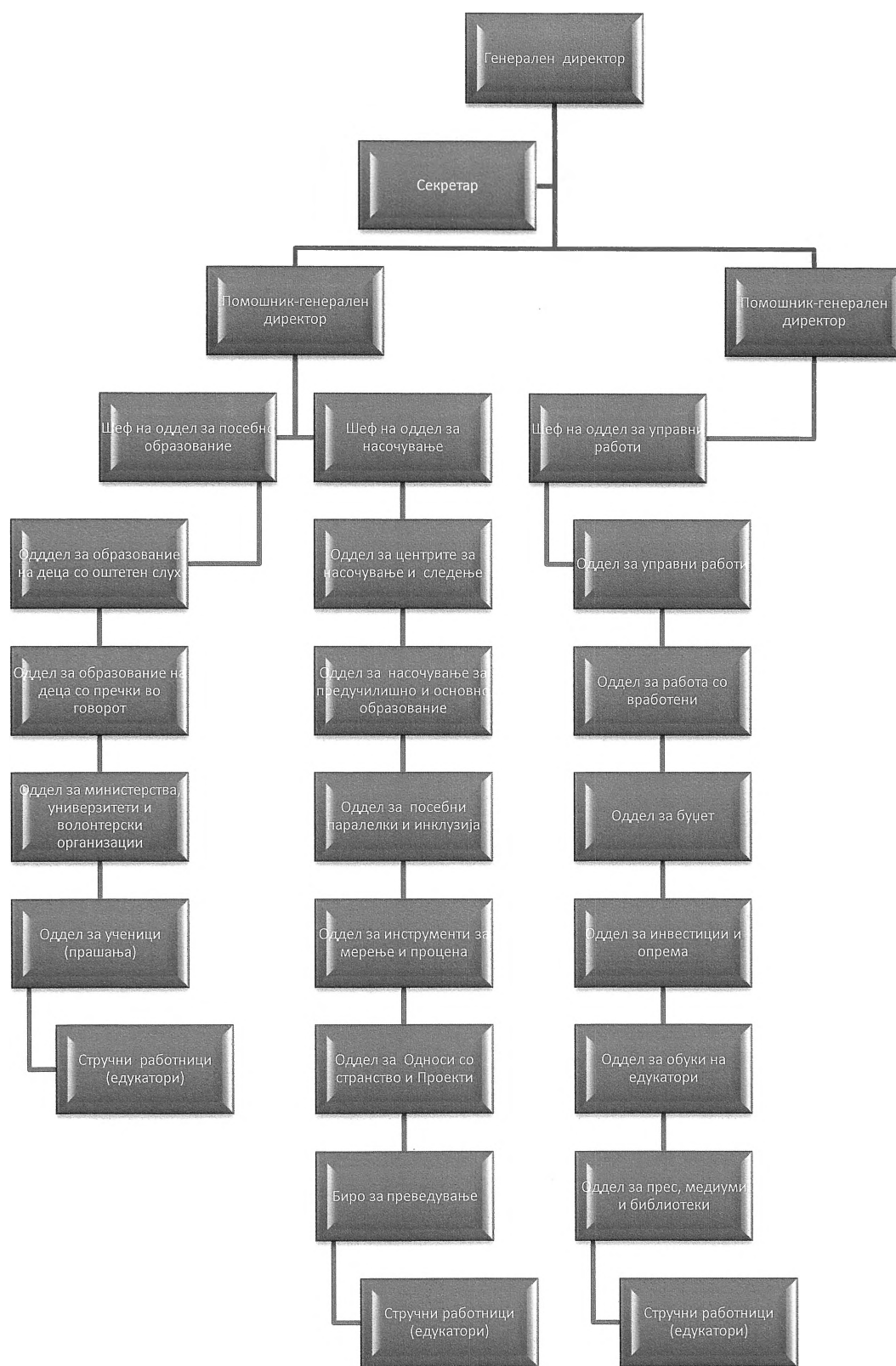
- Класен раководител - ги води и следи учениците од својата паралелка и соработува со други субјекти заинтересирани за нивниот успех (родители, наставници, членови на стручниот тим итн.),

- Одделенски совет - составен од класни раководители и наставници по одделни наставни предмети кои се состануваат задолжително во секое полугодие и по потреба во текот на годината,
- Наставнички совет - како највисок стручен орган во Заводот составен од наставници, членови од стручниот тим, а со кои раководи директорот на Заводот. Наставничкиот совет има за задача да го утврди: полугодишниот и годишниот успех на учениците, распоредување на класни раководители, усвојување на распоредот на часови, утврдување на задолженијата на наставниците и др.
- Стручен актив - во кој учествуваат наставници од I до VIII одделение и нивна обврска претставуваат подготовката и реализацијата на наставните програми, користење и примена на образовната технологија, сопствено стручно усовршување и други активности.
- Директор на Заводот - претставува индивидуален стручен орган и води грижа за целосната организација и работа на установата, како и за реализација на воспитно-образовната и стручната работа во Заводот.
- Стручен тим - стручниот тим во Заводот се состои од: социјален работник, психолог, логопед, аудиорехабилитатор и педагог. Иако секој од нив работи по сопствена програма, нивната работа е тимска, заемна и често се надополнува.



Слики 38 и 39. Аудиорехабилитација и настава во „Кочо Рацин“ - Битола

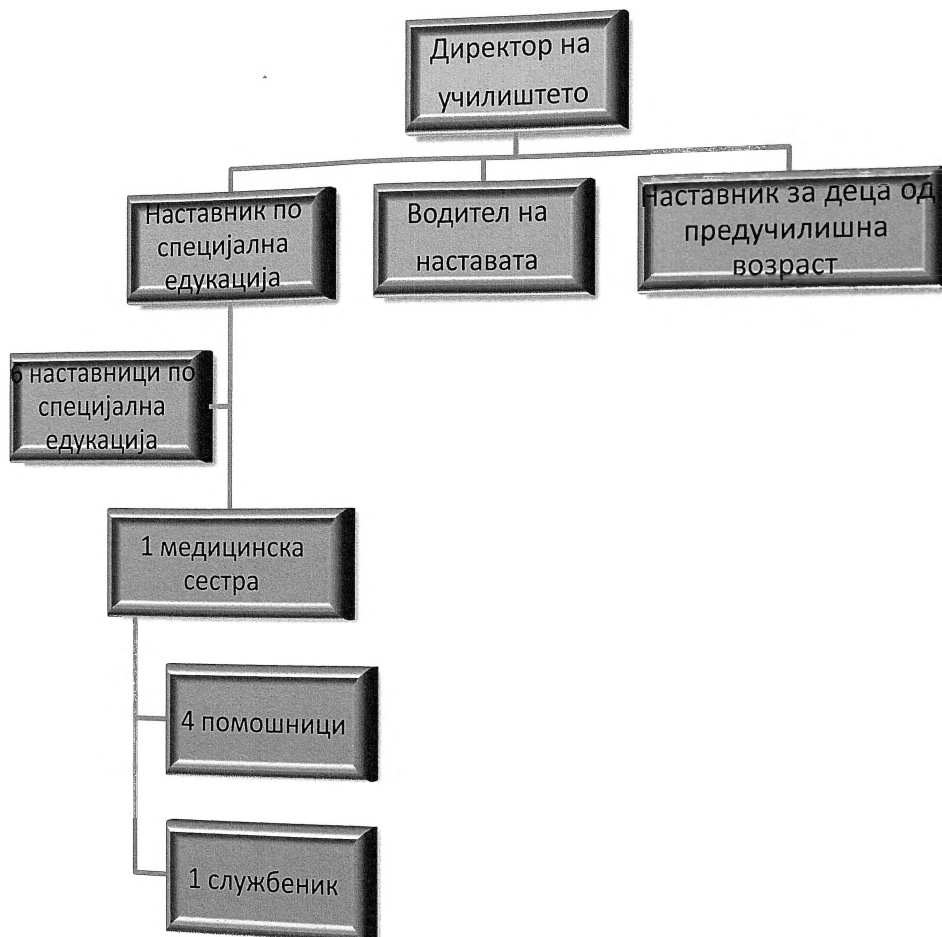
Во Република Турција организациската поставеност на посебниот едукативен систем започнува од Министерството за образование, каде што постојат посебни оддели кои се однесуваат на организираноста на едукативниот систем за децата со оштетен слух (прилог бр.1):



Слика 40. Организираноста на едукативниот систем за децата со оштетен слух во Република Турција

Во однос на организациската поставеност на самите училишта, постојат големи разлики од едно училиште до друго во зависност од бројот на ученици. Ние одлучивме

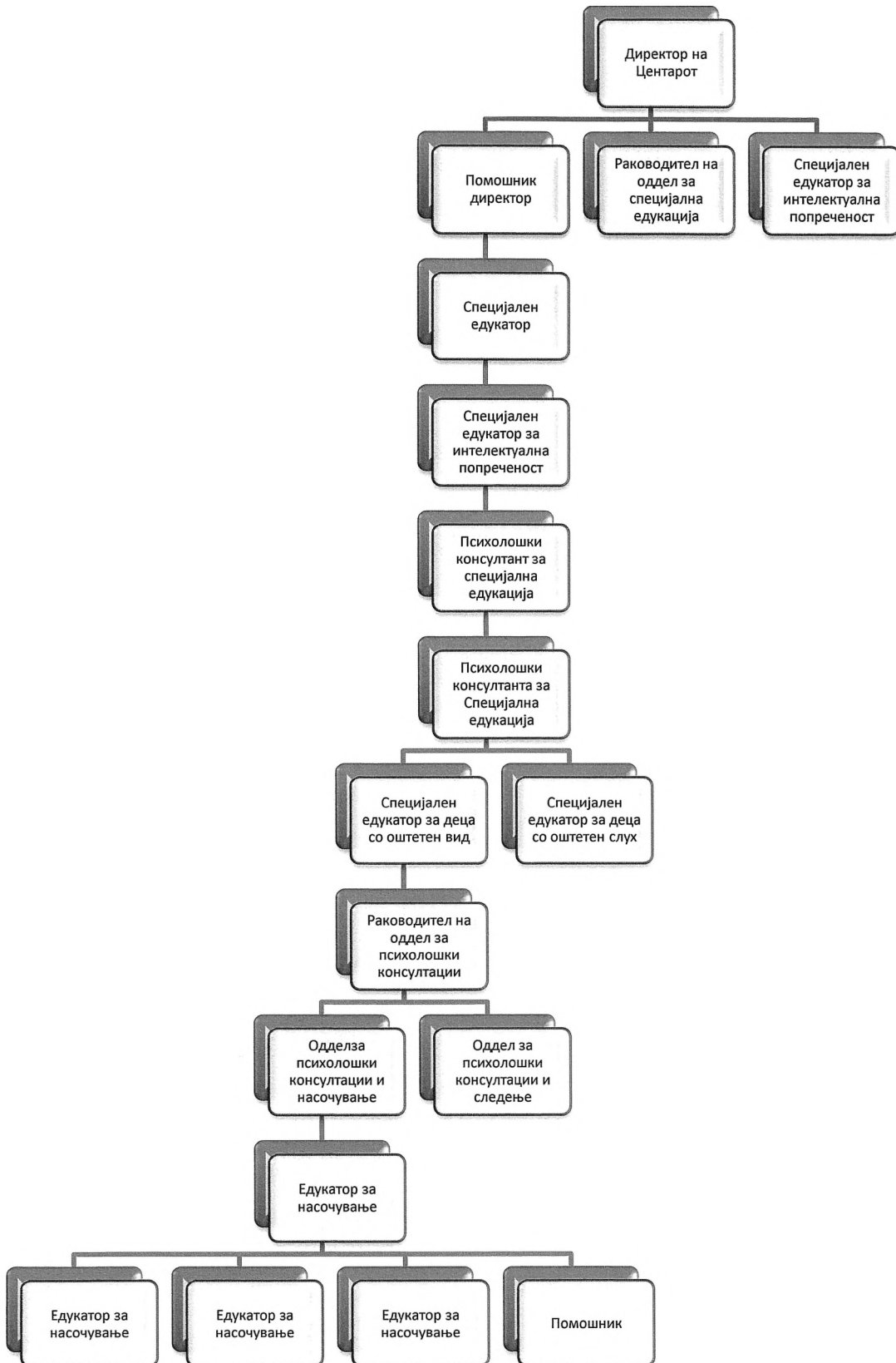
да ја преставиме организацијата на основното училиште за деца со оштетен слух Сејхан (Seyhan) од Адана.



Слика 41. Организацијата на основното училиште за деца со оштетен слух „Сејхан“ (Seyhan) од Адана

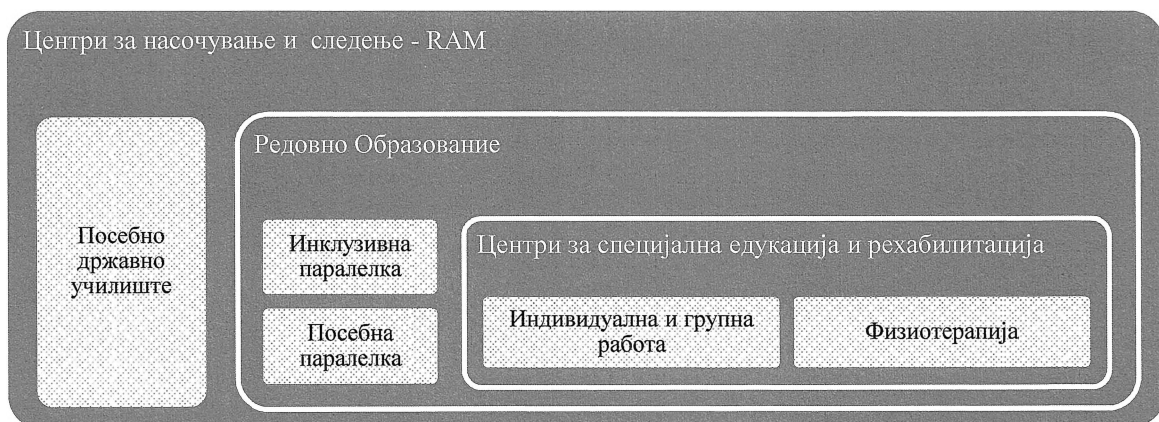
И за децата со оштетен слух, Центрите за насочување и следење (RAM Rehberlik ve Araştırma Merkezi), по детална процена го одредуваат начинот на образование на детето во иднина. И за овие деца постојат посебни училишта во кои можат да бидат упатени како резултат на потреба од специјално образование според нивните можности и способности. Исто така, најчесто децата со делумно оштетен слух се упатуваат во редовно образование во посебна или редовна паралелка, каде што истовремено посетуваат дополнителни часови во центрите за едукација и рехабилитација за исполнување на целите поставени во Индивидуалниот образовен план. И за децата со оштетен слух се следи напредувањето на секои 6 месеци. И се одредува понатамошниот тек на образованието. Организационата поставеност во Центрите за насочување и

следење се разликуваат од центар до центар, но најчесто во секој центар мора да има вработено најмалку еден стручњак за секоја категорија на попреченост.



Слика 42. Организационата поставеност на Центарот за насочување и следење на ученици со оштетен слух во Чанаккале

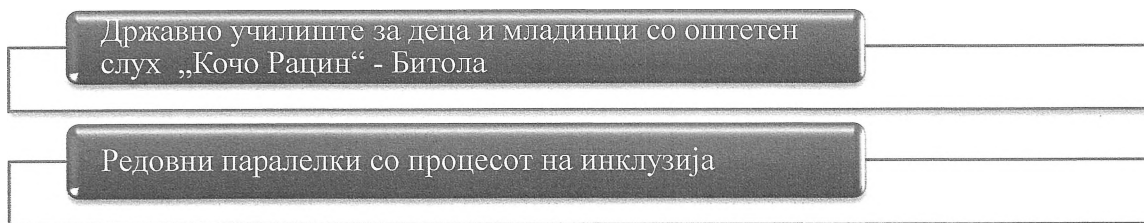
Овој стручен тим решава на кој начин детето ќе го продолжи своето образование, во согласност со можностите и способностите на детето за едукација, но и желбата на родителите. Ако тимот одреди детето да се образува во специјално училиште, тогаш се испраќа детето со извештај во едно од најблиските училишта. Ако тимот одреди дека детето може да следи редовна настава, тогаш повторно одлучуваат дали детето ќе оди во посебна паралелка (за која ако детето добие извештај, тогаш најблиското училиште е доволно да отвори посебна паралелка, па дури и за еден ученик) или пак ќе биде вклучено во редовна паралелка со процесот на инклузија. Во двата случаи детето добива индивидуален образовен план и се испраќа на дополнителни часови во некој од Центрите за специјална едукација и рехабилитација, каде што на трошок на Министерството за образование посетува индивидуална настава двапати неделно, групна работа (еднаш неделно) и ако има потреба во зависност од извештајот на детето може да посетува и физиотерапија два пати неделно.



Слика 43. Центри за насочување и следење на лица со оштетен слух во Република Турција

Модели на образование

Република Македонија има два модела на образование на деца со оштетен слух:

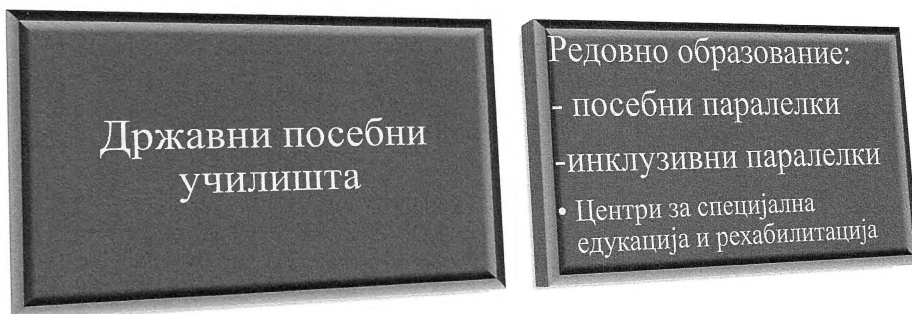


Слика 44. Модели на образование на децата со оштетен слух во Република Македонија

Најчесто, по избор на родителите, децата со оштетен слух можат да изберат образование во „Заводот за рехабилитација на деца и младинци со оштетен слух - „Кочо Рацин“, Битола, каде што покрај основно образование за децата е обезбеден рехабилитациски третман со современа опрема. Во ова основно училиште е обезбеден интернатски престој за учениците кои живеат надвор од Битола.

За инклузијата во редовниот образовен систем немаме информација колку деца со оштетен слух се вклучени. Во директен контакт со дефектологот Сузана Станоевска, вработена во Заводот, ни беше објаснето дека вработените често организираат социјална интеграција на учениците од Заводот со учениците од редовните училишта. Што се однесува до инклузивните паралелки, секако има деца со оштетен слух кои се вклучени во редовното образование, но голем дел од нив не се категоризирани, туку наставата ја следат без документ за слушно оштетување, односно по избор на родителите. Досега во нивната практика не се случило некое од редовните училишта да ги контактира за соработка или за да побараат помош при работа со дете со оштетен слух, токму затоа и немаат податоци за тоа колку деца е можно да се опфатени во редовниот образовен систем.

Во Република Турција забележуваме три модели на образование за децата со оштетен слух, како и еден дополнителен модел кој функционира истовремено со редовната настава, а во кој преку следење и индивидуална работа во центрите за специјална едукација и рехабилитација, учениците ги постигнуваат целите поставени во Индивидуалниот образовен план.



Слика 45. Модели на образование на децата со оштетен слух во Република Турција

Ниту за Република Турција нема податок колку ученици со оштетен слух се вклучени во редовното образование, но родителите на деца со делумно оштетување на слухот, ни објаснија дека редовните училишта ретко покажуваат иницијатива да примат

дете со попреченост и покрај издаден извештај и препорака од Центрите за насочување и следење, како и законската обврзаност, тие сепак изјавуваат дека не можат да најдат соодветен кадар за отворање посебна паралелка или, пак, дека наставниците не се доволно подготвени за работа со дете со оштетен слух во инклузивните паралелки. Така родителите често ги запишуваат децата во училишта кои се далеку од нивниот дом.

Финансирање

И образованието за децата со оштетен слух во **Република Македонија** е во целост финансирано од Министерството за образование. За децата кои се сместени во интернат, посебниот додаток од Министерството за труд и социјална политика, наместо да ги земаат семејствата, средствата се пренасочуваат во училиштето. На тој начин, Министерството за труд и социјална политика ги покрива трошоците за интернатско сместување.

Во **Република Турција** образованието на децата со оштетен слух е во целост финансирано од Министерството за образование, без разлика дали децата се во Државно посебно училиште или пак упатени во редовното образование. Центрите за специјална едукација и рехабилитација се приватни установи, но ако детето со оштетен слух е упатено со индивидуален образовен план од страна на Центарот за насочување и следење, тогаш индивидуалните, групните и доколку има потреба физиотерапијата, се покриени од Министерството за образование.

Број на посебни училишта

Веќе спомнавме дека во **Република Македонија** има едно основно училиште за деца со оштетен слух - „Завод за рехабилитација на деца и младинци со оштетен слух - Кочо Рацин“ - Битола. Според податоците од Државниот завод за статистика во учебната 2013/2014 година, учениците во ова училиште се поделени во 15 паралелки, што е за една паралелка повеќе за разлика од минатата учебна година кога имало 14 паралелки.

Во **Република Турција** за истата 2013/2014 година има регистрирани 44 училишта, во кои учениците се поделени во 360 паралелки за учениците од I до IV одделение и 371 паралелка за учениците од V до VIII одделение. Значи, вкупно 731 паралелка за 44 училишта, што е во просек 8 паралелки за секое училиште. Минатата

учебна година биле регистрирани 45 училишта, што значи имало едно училиште повеќе, за разлика од оваа година.

Ова е листата на сите посебни училишта за деца со оштетен слух во Република Турција:

1. *Сејхан* - Seyhan İşitme Engelliler İlköğretim Okulu - Адана
2. *Ебер* - Eber İşitme İlköğretim Okulu - Афјон
3. *Карахисар* - Karahisar İşitme İlköğretim Okulu- Афјон
4. *Локман Хеким* - Lokman Hekim İşitme Engelliler İlköğretim Okulu- Амасја
5. *Кемал Јуртбилер* - Kemal Yurtbilir İşitme Engelliler İlköğretim Okulu- Анкара
6. *Јахја Озсој* - Yahya Özsoy İşitme Engelliler İlköğretim Okulu - Анкара
7. *Јилмаз Балабан* - Yılmaz Balaban İşitme Engelliler İlköğretim Okulu - Анкара
8. *Централно училиште* - Merkez İşitme Engelliler İlköğretim Okulu - Анталија
9. *Шаир Фетхи Беј* - Şair Fethi Bey İşitme Engelliler İlköğretim Okulu- Ајдин
10. *Дујум* - Duyum İşitme Engelliler İlköğretim Okulu- Бурса
11. *Ибн-и Сина* - İbn-i Sina İşitme Engelliler İlköğretim Okulu- Бурса
12. *Анафарталар* - Anafartalar İşitme Engelliler İlköğretim Okulu - Чанаккале,
13. *Јешилкој* - Yeşilköy İşitme Engelliler İlköğretim Okulu - Денизли
14. *Суркент* - Surkent İşitme Engelliler İlköğretim Okulu - Дијарбакр,
15. *Шехит Оретмен Аднан Тунџа* - Şehit Öğretmen Adnan Tunca İşitme İlköğretim Okulu -Едирне
16. *Генч Осман* - Genç Osman İşitme Engelliler İlköğretim Okulu - Елази
17. *Деде Коркут* - Dede Korkut İşitme Engelliler İlköğretim Okulu - Ерзурум
18. *Ахмет Јесеви* - Ahmet Yesevi İşitme Engelliler İlköğretim Okulu- Ескишехир
19. *Али Сузер* - Ali Süzer İşitme Engelliler İlköğretim Okulu- Газиантеп,
20. *Фатих Султан Мехмет* - Fatih Sultan Mehmet İşitme Engelliler İlköğretim Okulu - Газиантеп,
21. *Орхун* - Orhun İşitme Engelliler İlköğretim Okulu - Ѓумушхане,
22. *Хуријет* - Hürriyet İşitme Engelliler İlköğretim Okulu - Хатај,
23. *Акдениз* - Akdeniz İşitme Engelliler İlköğretim Okulu - Ичел
24. *Исмаил Хакки* - İsmail Hakkı İşitme Engelliler İlköğretim Okulu - Испарта,
25. *Достелер* - Dosteller İşitme Engelliler İlköğretim Okulu - Истанбул,
26. *Халиџиоглу* - Halıcioğlu İşitme Engelliler İlköğretim Okulu - Истанбул,
27. *Мимар Синан* - Mimar Sinan İşitme Engelliler İlköğretim Okulu - Истанбул,
28. *Везнеџилер* - Vezneciler İşitme Engelliler İlköğretim Okulu - Истанбул,
29. *Једитепе* - Yeditepe İşitme Engelliler İlköğretim Okulu - Истанбул,
30. *Јунус Емре* - Yunus Emre İşitme Engelliler İlköğretim Okulu - Истанбул,
31. *Кордон* - Kordon İşitme Engelliler İlköğretim Okulu - Измир,
32. *Шехит Октај Арџич* - Şehit Oktay Ardic İşitme Engelliler İlköğretim Okulu - Измир,
33. *Тулај Акташ* - Tülay Aktaş İşitme Engelliler İlköğretim Okulu - Измир,
34. *Газилер* - Gaziler İşitme Engelliler İlköğretim Okulu- Кахраманмараш,
35. *Халиме Чавуш* - Halime Çavuş İşitme Engelliler İlköğretim Okulu - Кастамону,

36. *Џемал Невзер Ерџис* - Cemal-Nevzer Ercis İşitme Engelliler İlköğretim Okulu - Кајсери,
37. *Вали Бехич Челик* - Vali Behiç Çelik İşitme Engelliler İlköğretim Okulu - Кирикале,
38. *Џевизкент* - Cevizkent İşitme Engelliler İlköğretim Okulu - Киршехир,
39. *Мармара* - Marmara İşitme Engelliler İlköğretim Okulu - Коџаели,
40. *Коневи* - Konevi İşitme Engelliler İlköğretim Okulu - Коњја,
41. *Кутахја* - Kütahya İşitme Engelliler İlköğretim Okulu - Кутахја,
42. *Акшеседин* - Akşemseddin İşitme Engelliler İlköğretim Okulu - Малатја,
43. *Худавенд Хатун* - Hüdavend Hatun İşitme Engelliler İlköğretim Okulu - Ниде,
44. *Чајкент* - Çaykent İşitme Engelliler İlköğretim Okulu - Ризе,
45. *19 Мај* - 19 Mayıs İşitme Engelliler İlköğretim Okulu - Самсун,
46. *Буруџије* - Buruciye İşitme Engelliler İlköğretim Okulu - Сивас,
47. *Чамлик* - Çamlık İşitme Engelliler İlköğretim Okulu - Трабзон,
48. *Абдурахман Гази* - Abdurrahman Gazi İşitme Engelliler İlköğretim Okulu - Ван,
49. *Узун Мехмет* - Uzun Mehmet İşitme Engelliler İlköğretim Okulu - Зонгулдаг.

Бидејќи листата е направена во 2010 година, можеме да забележиме дека пред 4 години имало вкупно 49 училишта. Немаме информација кои пет училишта се сега затворени и токму затоа не можевме да ги издвоиме од листата.

Број на ученици

Учебната 2013/2014 година, во Заводот за рехабилитација на деца и младинци со оштетен слух - „Кочо Рацин“, Битола има вкупно 69 ученици, 24 од женски пол и 45 од машки пол. Во споредба со минатата година, кога имало вкупно 67 ученици, можеме да забележиме дека има мало зголемување на бројот на ученици.

Табела 32. Број на ученици со оштетен слух во училиштето во Битола, Република Македонија.

	ученици		повторувачи		вкупно
	машки	женски	машки	женски	
2012/2013	42	25	-	-	67
2013/2014	45	24	-	-	69

Во Република Македонија не постои единствен регистар за лицата со оштетен слух и повторно немаме податок колку ученици со оштетен слух се едуцираат во редовните училишта со процесот на инклузија. Токму затоа не можеме да споредиме колку деца со оштетен слух не се опфатени во посебниот воспитно-образовен систем.

Државниот завод за статистика располага со податоци за бројот на лица со оштетен слух кои се корисници на социјална заштита за 2013 година. Од овие податоци можеме да забележиме дека во Македонија има 302 малолетни лица со оштетен слух - корисници на социјална заштита (112 од женски пол и 190 од машки пол) и 342 полнолетни корисници на социјална заштита (133 од женски пол и 209 од машки). Од овие информации можеме да забележиме дека постои многу голема разлика на бројот на деца со оштетен слух кои се корисници на социјална заштита и бројот на деца кои истата година се опфатени во Заводот за рехабилитација на деца и младинци со оштетен слух „Кочо Рацин“ - Битола. И покрај фактот што немаме податоци за тоа колку од овие малолетни корисници учат во основно училиште, но и колку се опфатени во редовниот систем на образование со процесот на инклузија.

Во учебната 2013/2014 година во **Република Турција** има вкупно 3.330 ученици со оштетен слух, 1.909 од машки пол и 1.421 од женски пол. Од нив, 1.082 се ученици од I до IV одделение и 2.248 се ученици на возраст од V до VIII одделение.

Табела 33. Број на ученици со оштетен слух во нижите и вишите одделенија во Република Турција

2013/2014	ученици		вкупно
	машки	женски	
од I до IV	624	458	1.082
од V до VIII	1.285	963	2.248
вкупно	1.909	1.421	3.330

Споредено со минатата учебна година можеме да забележиме дека бројот на ученици е намален за 247.

Табела 34. Бројот на ученици со оштетен слух во изминатите две години во Република Турција

	ученици		вкупно
	I до IV	V до VIII	
2012/2013	1.241	2.336	3.577
2013/2014	1.082	2.248	3.330

Ниту за Република Турција немаме податок за вкупниот број деца со оштетен слух, токму затоа не можеме да одредиме колку деца не се опфатени во посебниот воспитно-образовен систем. Што се однесува до бројот на децата со оштетен слух во инклузивни паралелки, како и оние кои ги посетуваат Центрите за специјална едукација

и рехабилитација, од вкупната бројка наведена за сите категории на попреченост, немаме информација колку од нив се деца со оштетен слух.

Број на вработен кадар

Во Заводот за рехабилитација на деца и младинци со оштетен слух „Кочо Рацин“ во Република Македонија, во учебната 2013/2014 година се вработени вкупно 32 наставници, 23 од женски пол и 9 од машки пол. Од нив, 31 наставник е вработен со полно работно време.

Табела 35. Вработен кадар со деца со оштетен слух во училиштето во Битола, Р. Македонија

Број на вработен кадар			
2013/2014 год.	Полно работно време		Вкупно
	машки	женски	
Определено работно време	3	-	3
Неопределено работно време	4	25	29
Вкупно	7	25	32

Од податоците во табелата можеме да забележиме дека 29 наставници се вработени со неопределено работно време, додека 3 наставници работат со определено работно време, ниту еден од наставниците не е вработен со скратено работно време.

Бројот на вработени наставници во учебната 2012/2013, бил исто така 32. Всушност, нема промени на бројот на вработен кадар за разлика од минатата година.

Значи, за учебната 2013/2014 година можеме да забележиме дека за вкупно 69 ученици биле вработени 32 наставници, што во просек претставува еден наставник на два ученика.

Табела 36. Бројот на наставници и ученици со оштетен слух во училиштето во Битола, Република Македонија

2013/2014 год.	Машки пол	Женски пол	Вкупно
Ученици	45	24	69
Наставници	7	25	32

Во сите 44 училишта за рехабилитација на деца со оштетен слух во Република Турција, вработени се вкупно 1.088 наставници и тоа 466 во училиштата за основно образование од I до IV одделение, и 622 наставници вработени за работа со деца со оштетен слух на возраст од V до VIII одделение.

Табела 37. Бројот на наставници за работа со ученици со оштетен слух во Република Турција

Број на вработени наставници			
2013/2014 год	машки	женски	вкупно
од I до IV одд.	175	291	466
од V до VIII одд.	381	241	622
вкупно	556	532	1.088

Минатата 2012/2013 учебна година, во истите училишта биле вработени 1.077 наставници, што е за 11 наставници помалку за разлика од оваа година. И покрај намалувањето на бројот на училишта, можеме да забележиме пораст на вработување на кадарот.

Табела 38. Сооднос: наставници и ученици со оштетен слух во Република Турција

2013/2014	наставници		ученици	
	машки	женски	машки	женски
од I до IV одд.	175	291	624	458
од V до VIII одд.	381	241	1 285	963
Вкупно	556	532	1 909	1 421
	1.088		3.330	

Од податоците во оваа табела забележуваме дека во Република Турција, за 3.330 ученици се вработени 1.088 наставници, што во просек изнесува еден наставник за 3 ученици. Но, и со овие податоци се соочуваме со дилемата дали и колку наставници работат во смени. За сите 44 училишта немаме информација колку од нив нудат интернатско сместување или, пак, настава во две смени.

Наставни планови и програми

Според Бирото за развој на образованието на **Република Македонија**, во наставниот план за учениците со оштетен слух во посебните основни училишта, се предвидени следните задолжителни предмети:

- Македонски јазик
- Математика,
- Англиски јазик,
- Ликовно образование,
- Музички стимулации и ритмички вежби,
- Запознавање на околината,
- Техничко образование,

- Информатика
- Општество,
- Географија,
- Историја,
- Граѓанско образование,
- Природа,
- Природни науки,
- Природни науки и техника,
- Биологија,
- Физика,
- Хемија,
- Физичко и здравствено образование.

Покрај задолжителните наставни предмети, во наставниот план се опфатени и две задолжителни програми:

- Комуникација,
- Работа со компјутер.

Од изборните предмети, според наставниот план, децата со оштетен слух можат да изберат помеѓу:

- Творештво,
- Запознавање на религиите,
- Етика,
- Други изборни предмети.

Наставниот час трае 40 минути. Сите задолжителни наставни предмети и програми се поделени по одделенија, според бројот на предвидени часови. Од изборните програми, предметите Запознавање на религиите или етика, ученикот може да ги избере во VI или VII одделение, односно може да ги изучува во двете одделенија.

Училиштето им нуди на учениците листа на изборни предмети, во согласност со наставниот план:

- Нашата татковина,
- Воспитание за околината,
- Истражување на родниот крај,
- Танци и народни ора,
- Проекти од музичката или ликовната уметност,
- Техничко образование,
- Проекти од информатика,
- Изборен спорт,
- Унапредување на здравјето,

- Класична култура во европската цивилизација и
- Вештини за живеење.

Табела 39. Наставен план за IX одделение за ученици со оштетен слух во посебните основни училишта во Република Македонија

Наставни предмети ¹ Табела 39. Наставен план за ученици со оштетен слух во посебните основни училишта	ОДДЕЛЕНИЕ																	
	I		II		III		IV		V		VI		VII		VIII		IX	
	II	I	II	I	II	I	II	I	II	I	II	I	II	I	II	I	II	I
• Македонски јазик	7	7	7	7	6	6	6	6	6	6	5	5	5	5	5	5	5	5
• Математика	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
• Англиски јазик	-	-	-	-	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
• Трето јазио (бугарски)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
• Музика (струменски уструменски)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
• Занимливости околу нас	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
• Сепарационна терапија	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
• Информатика	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
• Здравје	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
• Географија	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
• Историја	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
• Граѓански образование	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
• Физика	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
• Информациони технологии	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
• Природни науки	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
• Природни науки и лингва	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
• Биологија	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
• Филозофија	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
• Уметност	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
• Физичка и спортска подготовка	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
• Здравје и информатика	30	31	31	31	31	31	31	31	31	31	31	31	31	31	31	31	31	31
• Здравје и информатика (вредности)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
• Информатика	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

- Странски јазик - Yabancı Dil,
- Религија и етика - Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi,
- Ликовно образование - Görsel Sanatlar,
- Музичко образование - Müzik,
- Игри и физички активности - Oyun ve Fizikli Etkinlikler,
- Вештини за социјална адаптација - Toplumsal Uyum Becerileri,
- Физичко образование и спорт - Beden Eğitimi ve Spor,
- Технологија и дизајн - Teknoloji ve Tasarım,
- Безбедност во сообраќајот - Trafik Güvenliği,
- Информатичка технологија и софтвер - Bilişim Teknolojileri ve Yazılım,
- Насочување и планирање на кариера - Rehberlik ve Kariyer Planlama,
- Човекови права, државјанство и демократија - İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi.

Вкупниот број часови е 26 до 30 неделно, во зависност од одделението во кое учи детето. Часовите траат 40 минути. Распоредено според предвидениот број на часови неделно за одреден предмет, листата на задолжителни предмети изгледа вака:

Табела 40. Задолжителни предмети за учениците со оштетен слух во Република Турција

Предмет	Задолжителни предмети							
	одделение							
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
Турски јазик	10	10	8	8	6	6	5	5
Математика	5	5	5	5	5	5	5	5
Природни науки	4	4	3					
Запознавање со науките			3	3	4	4	4	4
Општествени науки				3	3	3	3	
Историја на Турската револуција и историја на Кемал Ататурк								2
Странски јазик		2	2	2	3	3	4	4
Религија и етика				2	2	2	2	2
Ликовно образование	1	1	1	1	1	1	1	1
Музичко образование	1	1	1	1	1	1	1	1
Игри и физички активности	4	4	4	1				
Вештини за социјална адаптација	1	1	1	1				
Физичко образование и спорт					2	2	2	2
Технологија и дизајн							2	2
Безбедност во сообраќајот				1				
Информатичка технологија и софтвер					2	2		
Насочување и планирање на кариера								1
Човекови права, Државјанство и демократија				2				
Вкупен број на часови неделно	26	28	28	30	29	29	29	29

Во неделната програма за работа со деца со оштетен слух, покрај задолжителните предмети се застапени и неколку изборни, според одделението во кое што учи детето (според возраста), но и според личните интереси и изборот на родителите, ги следи 2 до 6 пати неделно. Изборните предмети од I до IV одделение не се задолжителни, но од V до VIII одделение, ученикот мора да избере предмети кои ќе ги следи 6 часа во неделата.

Табела 41. Изборни предмети за учениците со оштетен слух во Република Турција

Предмет		Изборни предмети							
		одделение							
		I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
Религиски и морални вредности	Читање на Коранот					2	2	2	2
	Животот на божјиот пратеник Мухамед					2	2	2	2
	Основни религиски познавања					2	2	2	2
Јазик и изразување	Вештини за читање		2*	2*	2*	2	2		
	Писменост и вештини за писмено изразување					2	2	2	2
	Живи јазици и дијалекти					2	2	2	2
	Комуникациски и презентационски вештини		2*	2*	2*			2	2
Странски јазик	Јазици прифатени со одлуката на советот на министри					2	2	2	2
Науки и Математика	Аплицирање на науката					2	2	2	2
	Аплицирање на математиката					2	2	2	2
	Науката во животната средина							2	2
	Информатичка технологија и софтвер							2	2
Уметност и Спорт	Ликовна уметност (Сликање, традиционална уметност, уметност со пластика итн.)		2*	2*	2*	2 (4)	2 (4)	2 (4)	2 (4)
	Музика		2*	2*	2*	2 (4)	2 (4)	2 (4)	2 (4)
	Спорт и физички активности		2*	2*	2*	2 (4)	2 (4)	2 (4)	2 (4)
	Драма					2	2		
	Игри за развој на интелигенција					2	2	2	2
Општествени науки	Културата на народот						2	2	
	Медиумска писменост							2	2
	Право и правда						2	2	
	Едукација за расудување							2	2
Вкупно часови за изборни предмети						6	6	6	6
Слободни активности		4	2	2					
Вкупен број часови (заедно со задолжителни предмети)		30	30	30	30	35	35	35	35

Бидејќи за децата со оштетен слух кои се вклучени во редовниот воспитно-образовен систем, центрите за насочување и следење изработуваат Индивидуални образовни планови, како еден вид поддршка на нивното образование, во овој дел ќе преставиме еден ИОП на шестгодишно девојче со оштетен слух кое со процесот на инклузија ја следи наставата во редовна паралелка, но истовремено следи и индивидуални часови во Центар за специјална едукација и рехабилитација (Оригиналниот ИОП на турски јазик, достапен како прилог бр.26).

Табела 42. Индивидуален образовен план за инклузирано дете со оштетен слух во Република Турција

Матичен број		Име на мајката		Датум на раѓање	1. 8.2008
Име и Презиме		Име на таткото		Место на раѓање	Јалова
Адреса				Општина	Центар
Училиште				Телефонски бр.	
Број на досие	Преглед бр.	Датум на донесената одлука		Број на донесена одлука	
2013/98	1	02/07/2013		751	
Регистарски број на извештајот	Датум кога започнува извештајот		Датум кога завршува извештајот		
1651374	02.07.2013		1. 7.2014		
Образовна проценка и Дијагноза					
Оштетување на слухот - наглувост, Лесна интелектуална попреченост, Недостиг на внимание и хиперактивност.					
-----Препорачани посебни образовни услуги					
Според направената проценка на образовните можности и во согласност со резултатите од дијагностиката: Според одлуката на претседателот на одборот за настава и образование бр. 282, донесена на 26. 12. 2008 година, со програмата за поддршка на образованието на оштетување на слухот се одредува: Развој на говор, Социјална комуникација, Разбирање на читање и пишување.					
Според одлуката на претседателот на одборот за настава и образование бр. 286, донесена на 26. 12. 2008 година, со програмата за поддршка на образованието на интелектуална попреченост се одредува: - Подготовка на когнитивните вештини, - Вештини на грижа за себе,					
се модулите кои треба да се вклучат при програмите кои се користат за поддршка на образованието.					
Одлука					

Според горенаведените податоци за поединецот се препорачува поддржана едукативна програма и во прилог на планот за обука се одредени потребите кои заземаат место. За времетраење од 1 година, во корист на поддржаната индивидуална едукација донесена е едногласна/ одлука.

Поединецот може да посетува единствена програма во Центар за специјална едукација и рехабилитација

Програма за поддршка на едукацијата при слушна оштетеност (индивидуална и групна), Програма за поддршка на едукацијата при интелектуална попреченост (индивидуална и групна).

Забелешка: Извештајот е со времетраење од 1 година, за негово продолжување е потребна повторна процена и негово обновување со поднесено барање.

Регистарски број на извештајот	Датум на процена	Број на планот
1651374	20. 7. 2013	1

Образовен перформанс

Програма за поддржана едукација при слушна оштетеност

Развој на говор

Создава реченица од два збора.

Социјална комуникација

Употребува едноставни изрази за поздравување и збогување.

Програма за поддржана едукација при интелектуална попреченост

Подготовка на когнитивни вештини

Ги познава основните бои,

Следи налог формиран од една акција.

Вештини за грижа за себе

Може да си го избрише лицето,

Јаде самостојно со употреба на лажица и виљушка.

Потреби

1. За Индивидуата донесената одлука за програмата за поддршка на образованието/ модулите во програмата/ треба да се одредат модулите за работа според наведените цели.

2. Истовремено со програмата потребна е поддршка за родителите, објаснување на нарушувањето кај детето, објаснување како можат да го поддржат образованието на детето, задачите кои треба да ги повторуваат дома и поддршка при информирање за правата на детето.

Цели

Програма за поддржана едукација при слушна оштетеност

Развој на говор

Правилна употреба на сврзници.

Објаснува чувства и емоции.

По правилен редослед објаснува слушнат, виден или доживеан настан.

Во настаните може да ја одреди врската помеѓу причината и последицата.

Поставува прашања.

Одговара на прашања.

Видот на зборови ги употребува на соодветно место,

Може да состави реченица од три или повеќе зборови.

Разбирање на читање и пишување

Може да ги пронајде грешките на сликата.

Може да ги пронајде недостатоците на сликата.

Може да ги најде разликите помеѓу две слични слики.

Слики од предмети може да поврзе со нивниот назив.

Ги познава алатките потребни за пишување.

Одржува координација око - рака.

Црта основни линии.

Социјална комуникација

Употребува гест и мимика слушајќи го соговорникот,

Поставува прашања за да се информира,

Одговара на поставени прашања,

Употребува реченици во соодветни рамки во одредени состојби од секојдневниот живот.

Дава насоки.

Следи инструкции.

Покажува одговорност при изведување групни активности.

Помага на другите во ситуации кога им е потребно.

Разговорот со другите го започнува, продолжува и завршува соодветно.

Програма за подржана едукација при интелектуална попреченост

Подготовка на когнитивните вештини

Соодветно употребува алатки за пишување.

Имитира движења.

Покажува одговорност при игри.

Бои во ограничен простор.

Вештини за грижа за себе

Самостојна употреба на тоалет.

Може да си ја исчешла косата.

Слободни (воннаставни) активности

Во годишниот наставен план и програма преземена од Заводот за рехабилитација на деца и младинци со оштетен слух „Кочо Рацин“ - Битола, содржините предвидени за реализација на оваа 2013/2014 учебна година, во организираните воннаставни слободни активности се¹²:

1. Културни содржини (цртање, изложби, кино претстави),
2. Воспитни содржини:
 - развој на култура на говор,
 - оспособување за изразување на своите потреби,
 - усвојување на комуникациски содржини (поздравување, именување на предмети и суштества (лица), извинување, барање помош, поставување прашања, давање одговори.
3. Работилници (играорна, уметничка, творечка)
4. Музички стимулации,
5. Учење на знаковен јазик.

Слободните активности во ова училиште се реализираат на три начини:

1. Слободни активности во училишниот двор:
 - Спортски игри и натпревари:
 - фудбал,

¹² Податоците се превземени од официјалната документација на Заводот за рехабилитација на деца со оштетен слух „Кочо Рацин“ - Битола.

- одбојка,
- ракомет,
- кошарка,
- пинг-понг,
- атлетика (скокање во далечина, во висина, трчање, фрлање на топка),
- тргање со јаже,
- спортски натпревари,
- Детски слободни игри:
 - слепа баба,
 - ластик,
 - хулахоп,
 - криенка,
 - цамија,
 - нека бие топката,
 - царица,
 - штркот бара боја,
 - лепчиња,
 - долга магарица,
 - пикадо,
 - куглање,
 - излети.
- Работни акции:
 - средување на училишниот двор,
 - средување на училницата.
- 2. Слободни активности во затворен простор (училница, занимални, фискултурна сала, просторија наменета за вежби за психомоторна реедукација):
 - Игри со дидактички материјал:
 - редење на сложувалки,
 - не лути се човече,
 - домино,
 - игри со карти (табланет, цандар збира),
 - правење фигури од хартија (оригами),
 - правење фигури од пластелин,
 - шах,
 - компјутерски игри,
 - боење боенки,
 - правење фигури од коцки.
 - Следење на телевизиска и видеопрограма:
 - следење на телевизиски емисии,
 - следење на цртани филмови.
 - Вежби за реедукација на психомоториката:
 - вежби за доживување на телесната целина,
 - вежби за доживување на гестуалниот простор,

- вежби за откривање на објективниот простор,
- вежби за одредување на латерализација со вежби за насочување на латерализација,
- вежби за забележување на присуство на друг,
- вежби за изедначување на тонусот и осамостојување на движењата,
- вежби за координација на движењата,
- вежби за воочување и препознавање на ритамот,
- вежби за контрола на импулсивноста,
- вежби за процена на траењето и ориентација во времето.

3. Групни советодавни разговори.

- запознавање односно потсетување на учениците за куќниот ред на Заводот,
- предавање за културно однесување во трпезаријата и правилно користење на приборот за јадење,
- советодавен разговор за одржувањето лична хигиена,
- советодавен разговор за заштита од заразни болести,
- советодавен разговор за опасноста и штетноста од пушењето,
- советодавен разговор за модата и пристојниот изглед,
- советодавен разговор за развивање на правилен и другарски однос,
- советодавен разговор со учениците за тековни проблеми,
- советодавен разговор за културно однесување на јавни места,
- советодавен разговор за културно однесување со постари лица и со вработените во Заводот,
- советодавен разговор за штетноста од алкохолот и другите пороци,
- советодавен разговор за одржување хигиена во спалните соби и тоалетите во интернатот,
- Советодавен разговор за правилен однос спрема наставните средства и инвентарот во училиниците.

Во Република Турција, како што наведовме претходно, има поинаков начин на организирање на слободните активности. Имено, за посебните училишта, Министерството за образование одредува листа на слободни активности од која специјалните едукатори избираат 4-5 активности секој месец, а самите ученици избираат со која активност би сакале да го поминат своето слободно време на училиште. Листата одредена од Министерството за образование за децата со оштетен слух, ги вклучува следните 70 активности:

- речење сложувалки,
- игри со лево-коцки,
- играчки со приклучување и отстранување,
- копирање цртежи,
- цртање слики,
- боење,
- учество во активности со боење на лицето,

- обликување со пластелин,
- сечење и лепење,
- изработка на украси од тесто за керамика,
- изработка на украси од светкави топчиња,
- изработка на мозаик,
- изработка на колаж,
- декорирање на свеќи,
- изработка на скулптури,
- правење маски,
- изработка на сончев часовник,
- изработка на воденица,
- изработка на кукли,
- фотографирање,
- употреба на преостанат материјал,
- изработка на форми од хартија,
- декорирање на училницата,
- подготовка на катче во аголот од училницата,
- боење на сидовите,
- изработка на честитки,
- објаснување на слики,
- гледање на куклена претстава,
- креирање на куклена претстава,
- креирање на драма,
- играње театарска улога,
- вежбање јога за деца,
- куглање,
- играње пикадо,
- играње шах,
- кошарка, одбојка, фрлање ѓуле итн.- играње игри со топка,
- играње пинг-понг,
- играње игри за рамнотежа,
- познавање на деловите на компјутерот,
- играње игри на компјутер,
- употреба на програми за боење на компјутер,
- слушање музика на компјутер,
- гледање едукативен филм на компјутер,
- решавање загатки,
- пеење песни,
- пеење во хор,
- играње едноставни игри,
- играње симболички игри,

- играње тимски игри кои вклучуваат соработка,
- ритмички игри, играње на музика,
- играње игри со песни; научени движења на песна,
- играње ора,
- познавање на музички инструменти,
- свирење на музички инструменти,
- учество во бенд,
- имитирање на животни,
- рецитирање песни,
- слушање басни,
- слушање приказни,
- гледање телевизија,
- слушање радио,
- гледање документарен филм,
- објаснување ставови,
- читање гласно или во себе,
- читање на заедничка книга,
- пишување писмо,
- пишување дневен план,
- одгледување растенија,
- учество во приредби за одредени денови и недели,
- учество во најразлични прошетки и посети.

Едукација на кадарот

Во Република Македонија дипломираните дефектолози го водат едукативниот процес за децата со оштетен слух. На студиите на Институтот за дефектологија при Филозофскиот факултет во Скопје, покрај општите предмети кои се однесуваат на сите категории на попреченост, се вклучени и неколку предмети кои се однесуваат на едукација на кадарот за работа со деца со слушни оштетувања:

- Знаковен јазик,
- Рана интервенција и едукација на деца со оштетен слух,
- Методика на учење на говорот кај деца со оштетен слух,
- Методика на работа со ученици со оштетен слух.

Покрај тоа, дипломираните дефектолози, ако одлучат да го продолжат своето образование, можат да изберат последипломски студии од областа „Оштетување на слухот“:

Табела 43. Наставен план за студенти на последипломски студии, насока оштетување на слухот, во Република Македонија

I СЕМЕСТАР

р. бр.	КОД	НАСЛОВ НА ПРЕДМЕТОТ	КРЕДИТИ	ЧАСОВИ
1.	ДП4013	Едукација и рехабилитација на лицата со оштетен слух	10	24
2.	ДП1023	Планирање на научно истражување	10	24
3.	ДП1043	Комуникација на лицата со оштетен слух	10	24
	Вкупно		30	

II СЕМЕСТАР

р. бр.	КОД	НАСЛОВ НА ПРЕДМЕТОТ	КРЕДИТИ	ЧАСОВИ
1.	ДП2113	Визуелна перцепција на говорот	10	24
2.		Предмет од Листа бр. 2	4	10
3.		Предмет од Листа бр. 2	4	10
4.		Изборен предмет од Листата слободни предмети на УКИМ	2	4
5.	ДП3013	Магистерски труд	10	
	Вкупно		30	

Листа бр. 2

р. бр.	КОД	НАСЛОВ НА ПРЕДМЕТОТ	КРЕДИТИ	ЧАСОВИ
1.	ДП212И	Алтернативна комуникација	4	10
2.	ДП213И	Сурдопсихологија	4	10
3.	ДП214И	Генетски аспекти на слушните оштетувања	4	10
4.	ДП215И	Инклузивно образование	4	10
5.	ДП216И	Фонијатрија	4	10

По завршувањето на овие студии студентот се стекнува со звањето магистер по специјална едукација и рехабилитација од областа на оштетувања на слухот.

На Институтот за специјална едукација и рехабилитација во Тетово, студиската програма по Специјална едукација и рехабилитација, покрај предметите кои се однесуваат на сите категории на попреченост се предвидени и четири предмети за едукација на кадарот за работа со деца со оштетен слух:

- Сурдологија,
- Знаковен јазик,
- Методика на учење на говорот кај децата со оштетен слух,
- Методика на работа со глуви и наглуви ученици.

Во **Република Турција**, кадрите кои работат со децата со оштетен слух се едуцираат на два универзитети: Анадолискиот универзитет (Anadolu Üniversitesi) во Ескишехир и Универзитетот 19 Мај (On dokuz Mayıs Üniversitesi) во Самсун. По завршувањето на студиите се стекнуваат со звањето: Наставници за деца со оштетен слух (İşitme engelliler öğretmen).

Во студиската програма за едукација на „Наставниците за деца со оштетен слух“ на Анадолискиот универзитет во Ескишехир, се предвидени следните предмети:

I Семестар:

1. Информатика,
2. Законите во специјалната едукација,
3. Специјална едукација,
4. Вовед во педагошката наука,
5. Вовед во психологија,
6. Историја на Турската револуција и историја на Кемал Ататурк I,
7. Турски јазик I - писмено изразување,
8. Странски јазик I - Англиски јазик.

II Семестар

1. Развој на говор и комуникација,
2. Образование на децата со оштетен слух,
3. Семејствата и индивидуите со посебни потреби,
4. Педагошка психологија,
5. Здравствени информации и прва помош,
6. Историја на Турската револуција и историја на Кемал Ататурк II,
7. Турски јазик II -вербално изразување,
8. Странски јазик II- Англиски јазик.

III Семестар

1. Слушното оштетување и говорот,
2. Слушното оштетување и комуникациски вештини,
3. Природата на слухот,
4. Принципи и методи во наставата,
5. Процена и евалуација,
6. Насочување,
7. Специјално образование во раното детство.

IV Семестар

1. Научно-истражувачки методи,
2. Турска книжевност I: Стара турска книжевност и Народна турска книжевност,
3. Индивидуална образовна програма,
4. Образование на деца со оштетен слух во периодот на раното детство,
5. Креативна драма,
6. Процена и евалуација на однесување и образование,
7. Едукација за употреба на информатичка поддршка,
8. Настава по ликовни уметности,
9. Менталното здравје на децата.

V Семестар

1. Физичко образование и едукација со игри,

2. Настава за читање и пишување за деца со оштетен слух,
3. Слушни апарати I,
4. Специјални наставни методи за децата со оштетен слух,
5. Настава по математика за деца со оштетен слух,
6. Музичко образование,
7. Управување со училишница.

VI Семестар

1. Детска литература,
2. Настава по турски јазик за деца со оштетен слух,
3. Слушни апарати II,
4. Настава по науки за деца со оштетен слух,
5. Алтернативни методи на комуникација за децата со оштетен слух,
6. Искуства во училиштата и инклузивни практики,
7. Настава по природни и општествени науки за деца со оштетен слух,
8. Примена на службите во заедницата,
9. Настава по говор и пишување.

VII Семестар

1. Унапредување на наставните програми во образованието на децата со оштетен слух I,
2. Технологијата во наставата и дизајнирање на материјали за децата со оштетен слух I,
3. Наставна практика I,
4. Кохлеарен имплант и третман за слушање,
5. Настава по турски јазик.

VIII Семестар

1. Употреба на слушни помагала,
2. Унапредување на наставните програми во образованието на децата со оштетен слух II,
3. Технологијата во наставата и дизајнирање на материјали за децата со оштетен слух II,
4. Наставна практика II,
5. Насочување и едукација на семејствата,
6. Турскиот образовен систем и менаџирање на училиштата.

Изборни предмети:

1. Математички концепти,
2. Техники за комуникација со родителите,
3. Основи на уметничко образование I,
4. Улогата на наставникот во едукацијата на родителите,
5. Методи на дизајн,
6. Настава по ликовно образование,
7. Основи на уметничко образование II.

Програмата на Универзитетот „19 Мај“ во Самсун, не се разликува многу од програмата на Анадолискиот универзитет. Во принцип идните „наставници за деца со оштетен слух“ ги учат истите предмети на двата универзитети.

1.4. ЛИЦА СО ТЕЛЕСНА ИНВАЛИДНОСТ

Историски осврт

Во Република Македонија долго време не постоела установа за рехабилитација на деца со телесна инвалидност на помала возраст, па затоа тие биле сместувани во разни медицински установи, каде што имало најчесто понатамошен медицински, но не и комплексен рехабилитациски третман, преку кој не само што би се решавал физичкиот дел на проблемот, туку и децата од најрана возраст би можеле да се вклучат во процес на образование.

По правило, најголемиот број од популацијата на децата и младите со телесна инвалидност треба да го стекнуваат образованието заедно со своите врстници во редовните училишта. За жал, тешкиот телесен инвалидитет кај децата многу често е причина тие да не можат да посетуваат редовно училиште. Недостатоците во функцијата на екстремитетите ја оневозможуваат или ја отежнуваат нивната подвижност, поради што детето е поограничено во движењето.

Во минатото, во практиката често пати се случувало децата со телесна инвалидност да го започнат школувањето во редовно училиште, но подоцна поради заболувања или прогрес на телесните недостатоци, тие го прекинувале редовното школување со што перспективата на детето во поглед на неговото образование се прекинувала заедно со промените во телесната состојба, иако според интелектуалните способности, детето би можело сосема нормално да напредува.

Респектирајќи ги ваквите потреби, во Македонија биле направени првите обиди за образование во Костозглобната болница - Охрид, во ортопедската клиника при медицинскиот факултет во Скопје и во Заводот за медицинска рехабилитација - Скопје, уште од 1963 година. Така, во Ортопедската клиника биле застапени содржини за воспитно-образовна работа со деца од предучилишна и основно училишна возраст. Додека биле на лекување во болницата во Охрид или во Заводот во Скопје се организирано изведување на основно образование за децата од I до VIII одделение, како подрачни паралелки на просторно најблиските редовни училишта.

За оние деца и младинци со потешка телесна инвалидност, кои го завршиле лекувањето, а не биле во состојба да го продолжат образованието во редовните училишта, во 1970 година бил основан Заводот за заштита и рехабилитација на тешко телесно инвалидни деца и младинци во Бања Банско -Струмица.

И покрај тоа што не постои посебен елаборат конкретно врзан за основањето на оваа установа, за потребите од отворање установа за телесно инвалидни лица биле приготвени многубројни анализи, информации, извештаи и прегледи од страна на стручната служба на Републичкиот орган за социјална политика.

Во документацијата со која располага проф. д-р Љупчо Ајдински, некогашен помошник републички секретар на Републичкиот орган за социјална политика, се сочувани неколку важни информативни документи, кои се однесуваат на потребата од отворање на установа за телесно инвалидни лица во Македонија. Така, на пример, постои Преглед за инвалидните лица во Македонија, изготвен во 1958 год., Анализа за телесната инвалидност и потребата од отворање на установа за телесно инвалидни лица во Македонија, изготвена во 1960 год. Исто така, постојат информации за посета и проучување на установи за инвалидни лица во Словенија, Хрватска и Србија од страна на Ајдински Љ., како и информација од 1962 година за потребите за отворање установа за телесно инвалидни лица во Македонија со предлог-решение установата да се отвори со помош на фондацијата „Сју Рајдер“ од Англија. Сите овие документи биле подготвени од страна на стручната служба на Републичкиот орган за социјална политика.

Во 1970 година основачот на фондацијата „Сју Рајдер“, г-ѓа Рајдер, била со намера да изгради Дом за стари лица со комбинирани недостатоци во Струмица, но го прифатила предлогот да се изгради дом за „тешко физички инвалидизирани“ лица. Врз основа на овој договор, била донесена одлука да се изгради ваков дом во Македонија во соработка со фондацијата „Сју Рајдер“ од Англија, Републичкиот фонд за социјална заштита и Собранието на општина Струмица. Со идејната програма било предвидено установата да се изгради во местото Бања Банско во близина на Струмица.



Слика 46. Заводот во Бања Банско, Република Македонија

Заводот за заштита и рехабилитација „Бања Банско“ - Струмица бил основан со решение на Собранието на општина Струмица бр. 02-3261/1 од 23. 6. 1971 год. под назив „Дом за тешко физичко-инвалидни лица“. Во регистарот на установи, оваа установа била регистрирана со решение од 27. 1. 1972 год.

Подоцна Заводот го менува називот во „Завод за заштита и рехабилитација на телесно инвалидни лица „Бања Банско“ - Струмица, назив под кој постои и денес.

Првиот податок во кој се спомнува едукацијата на лицата со телесна инвалидност во **Република Турција** потекнува од 1961 година, кога во 222. Закон за основно образование, член 12, се истакнува дека „образованието е задолжително и за оние деца кои се во состојба на ментален, физички, духовен социјален недостаток, за кои се предвидува специјално образование и обука“.

Првото училиште за деца со телесна инвалидност било отворено во 1974 год. во Анкара - Ајдинлик евлер (Aydınlık evler), каде што започнале со образование на 38 деца. Една година подоцна, во ова училиште започнале со образование и на деца од поголема возраст од V до VIII одделение. Во јуни 1977 година, во ова училиште имало 138 деца, 137 со постојан престој во ученичкиот дом, а само едно доаѓало од дома. Со нив работеле вкупно 10 наставници. Овие 138 деца биле само 2% од вкупниот број ученици кои имале потреба од посебно образование за деца со телесна инвалидност од цела Турција. Ова е конкретен пример колку во тоа време било занемарено образованието на овие деца. До сега немало истражување ниту постојат документи за тоа какво образование им се нудело на децата со телесна инвалидност во ова училиште, т.е. не постои документ за нивните наставни планови и програми.



Слика 47. Училиштето „Доган Чалар“ во минатото, Анкара, Р. Турција

Денес во Република Турција има само три основни училишта за едукација на деца со телесна инвалидност:

- *Турхал* (Turhal) во Токат - Црно Море,
- *Доган Чалар* (Doğan Çağlar) - Анкара и
- *Јешил Дузие* (Yeşil Düzce) - Болу.

Организациска поставеност

Во училиштето во **Република Македонија**, според Годишниот план на Заводот, оваа учебна година работат следниве стручни органи и тела:

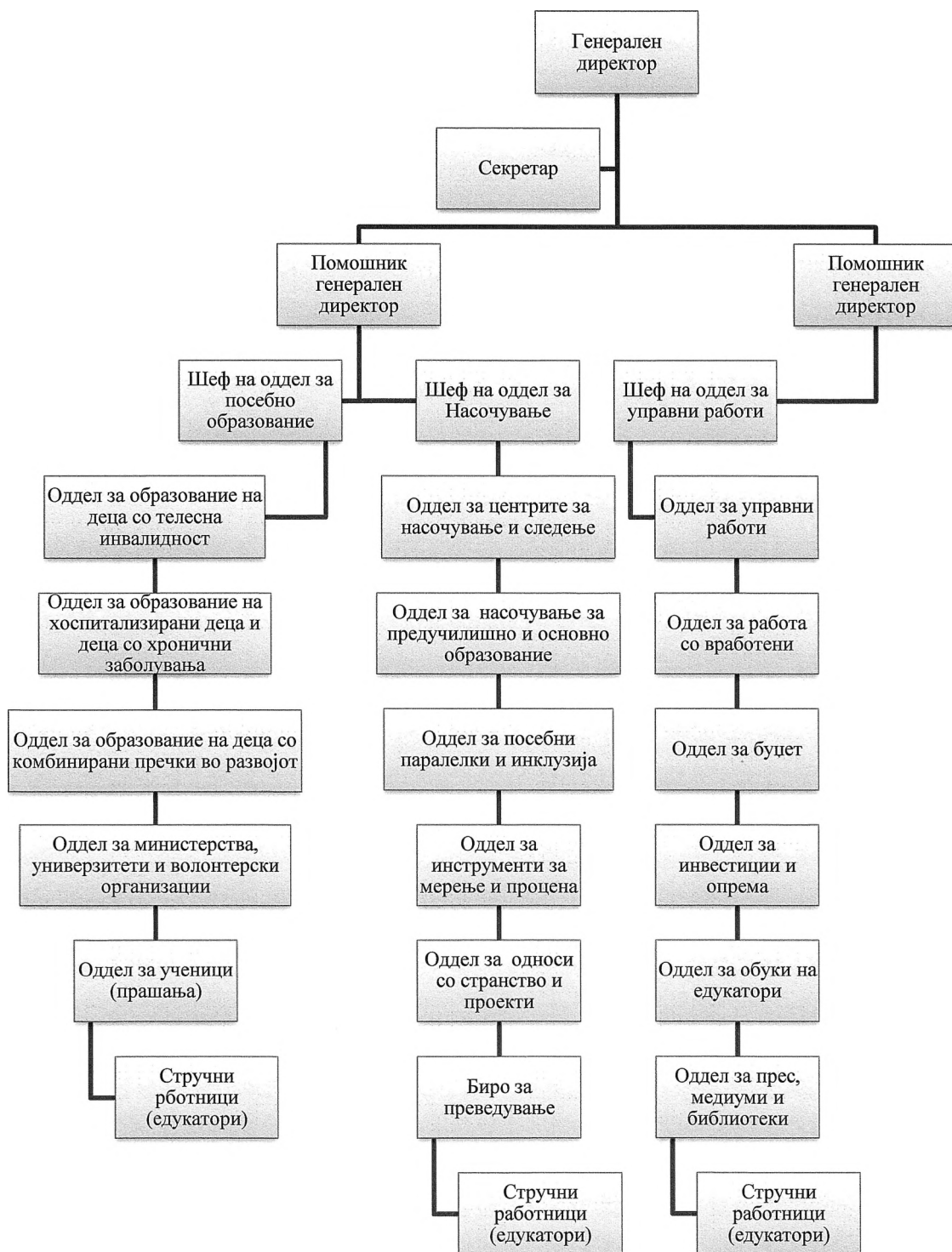
- наставнички совет,
- одделенски совет,
- стручен актив на одделенски наставници,
- одделенски раководители.

Овие тела својата работа и активност ја реализираат според подготвена програма. Основна стручна преокупација на овие органи и тела е наставата, нејзиното планирање и организирање, реализацијата, посебно нејзината темелна и совесна подготовка, методите, процесот на учењето во текот на наставата, одмерено дозирање на наставното градиво, притоа водејќи сметка и за воспитната компонента кај учениците. Оваа програма може да се дополнува и изменува на начин и постапка како што е донесена.

Што се однесува до улогата на директорот, неговата педагошко-инструктивна работа е усогласена со законите, целите и задачите на воспитанието и образованието, со цел остварување на воспитно-образованата работа. Планирањето и програмирањето е задача за директорот, како педагошки раководител на училиштето и систем на видови активности кои се насочени кон процесот на следење, утврдување, анализирање, проучување, истражување и иновирање на воспитно-образовната работа во училиштето. Приоритетна задача на директорот е подобрување на условите за работа и унапредување на наставата. Работата на директорот на училиштето се одвива во рамките на следните програмски подрачја:

- Годишен извештај за успехот од минатата учебна година,
- Организациска проблематика за почетокот на учебната година,
- Формирање на одделение, паралелки и распоред на часовите,
- Подготвување програма за работа на наставничкиот совет,
- Подготвување на годишна програма за работа на училиштето,
- Подготвување на годишна програма за работа на директорот.

Организациската поставеност на посебниот образовен систем за лицата со телесна инвалидност во **Република Турција** започнува од Министерството за образование, каде што има посебен оддел за образование на деца со телесна инвалидност:



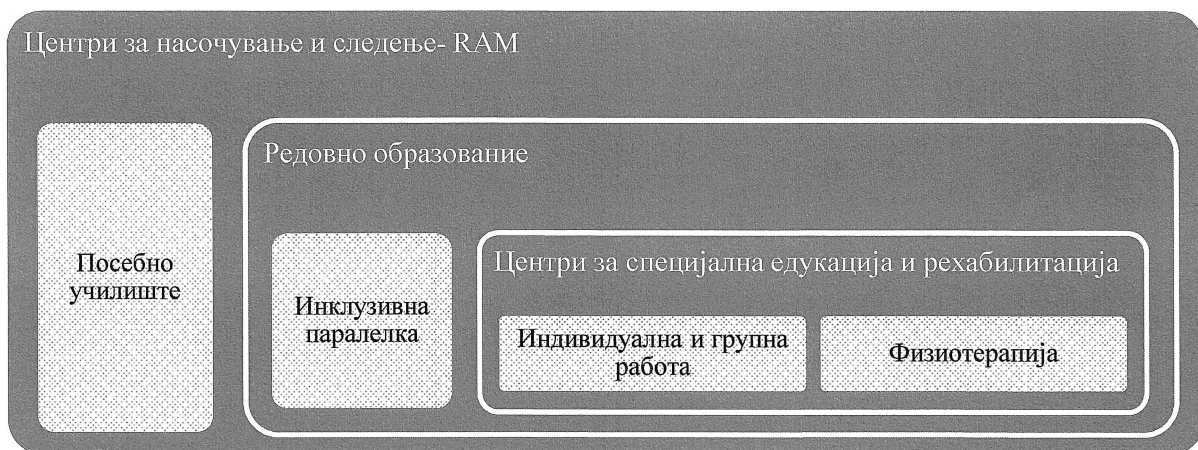
Слика 48. Организациската поставеност на посебниот образовен систем за лицата со телесна инвалидност во Република Турција

Одделот за образование на децата со телесна инвалидност е одговорен за работата на сите посебни училишта за деца со овој вид попреченост. За презентација на организациската поставеност во самите училишта, го избравме Основното училиште за деца со телесна инвалидност „Доѓан Чалар“ (Doğan Çağlar), Анкара:



Слика 49. Организациската поставеност на основното училиште за деца со телесна инвалидност „Доѓан Чалар“ (Doğan Çağlar), Анкара

Децата со телесна инвалидност најчесто не земаат индивидуални образовни планови од Центарот за насочување и следење (Rehberlik ve Araştırma Merkezi), туку со медицински извештај се упатуваат директно во редовните училишта. Ако наставникот или родителот забележат дека во редовниот образовен систем детето се соочува со тешкотии при следење на наставата, тогаш можат да се упатат во Центарот. Понатаму процедурата е иста како и за сите категории на попреченост. Со детална проверка на способностите и можностите на детето, Центарот решава дали ќе мора да се испрати во едно од трите посебни училишта за деца со телесна инвалидност или, пак, ќе може да продолжи да ја следи наставата во редовното училиште со посета на Центрите за едукација и рехабилитација за индивидуална настава и физиотерапија.



Слика 50. Центар за насочување и следење (Rehberlik ve Araştırma Merkezi) за ученици со телесна инвалидност во Република Турција

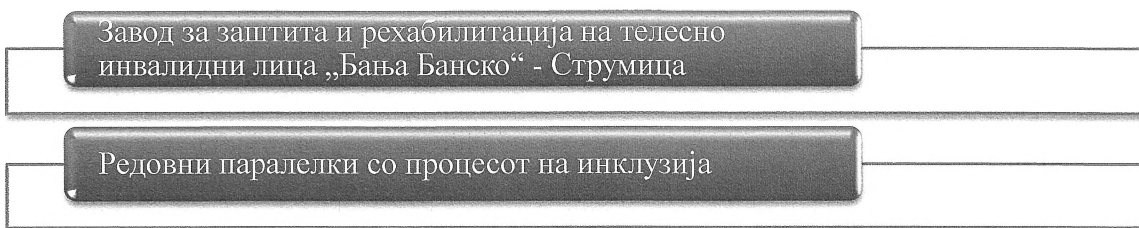
Веќе истакнавме дека организациската поставеност во овие центри за насочување и следење се разликува од еден центар до друг. Во овој дел, ќе ја прикажеме организациската поставеност на центарот за насочување и следење „Ортахисар“ (Ortahisar) од Трабзон.



Слика 51. Организациска поставеност на Центарот за насочување и следење „Ортахисар“ (Ortahisar) од Трабзон, Република Турција

Модели на образование

Во **Република Македонија** има два модела на образование на децата со телесна инвалидност:

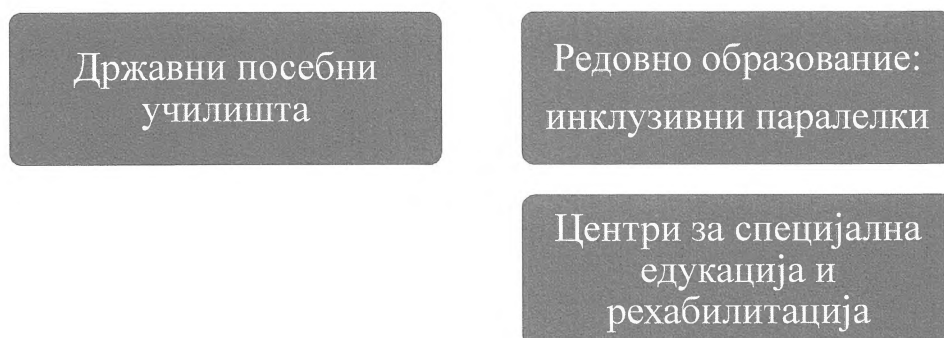


Слика 52. Модели на образование на децата со телесна инвалидност во Република Македонија

По избор на родителите, но и во зависност од состојбата на детето, за децата со телесна инвалидност постојат два избора: „Завод за заштита и рехабилитација на телесно инвалидни лица „Бања Банско“, Струмица, каде што покрај основно образование, за децата е обезбеден соодветен рехабилитациско-корективен третман како и основно образование во редовните училишта со процесот на инклузија.

Што се однесува до овој процес, како и за другите категории на попреченост, немаме информација колку деца со телесна инвалидност се вклучени во редовните училишта.

Во **Република Турција** забележуваме два модела на образование за децата со телесна инвалидност и еден дополнителен модел кој функционира истовремено со редовната настава, а во кој преку следење и индивидуална работа во центрите за специјална едукација и рехабилитација, учениците ги постигнуваат целите поставени во Индивидуалниот образовен план подготвен во Центрите за насочување и следење.



Слика 53. Модели на образование на децата со телесна инвалидност во Република Турција

Република Турција нема податок колку ученици со телесна инвалидност се вклучени во редовното образование иако постои податок колку деца со посебни образовни потреби има во инклузивните паралелки, сепак од вкупниот број не се издвоени децата со телесна инвалидност.

Финансирање

Образованието за децата со телесна инвалидност во **Република Македонија** е во целост финансирано од Министерството за образование. Посебниот додаток кој го дава Министерството за труд и социјална политика за децата кои се сместени во интернат, наместо семејствата да ги земаат средствата, тие се пренасочуваат во училиштето. На тој начин, Министерството за труд и социјална политика ги покрива трошоците за интернатско сместување.

И во **Република Турција** образованието на децата со телесна инвалидност е во целост финансирано од Министерството за образование, без разлика дали децата се во Посебно училиште или пак упатени во редовното образование. Центрите за специјална едукација и рехабилитација се приватни установи, но доколку детето со телесна инвалидност е упатено со индивидуален образовен план од страна на Центарот за насочување и следење, тогаш индивидуалните и групните часови, како и физиотерапија, се покриени од Министерството за образование.

Број на посебни училишта

Во **Република Македонија** има една установа за едукација и рехабилитација на деца со телесна инвалидност - Заводот за рехабилитација на телесно инвалидни лица „Бања Банско“. Државниот завод за статистика наведува дека во учебната 2013/2014 година, учениците во ова училиште се поделени во 6 паралелки, исто како и минатата учебна година.

Во **Република Турција**, за истата 2013/2014 година има регистрирани 3 училишта, во кои учениците се поделени во 14 паралелки за ученици од I до IV одделение и 63 паралелки за ученици од V до VIII одделение. Значи вкупно 77 паралелки за 3 училишта, што е во просек 25 паралелки за секое училиште. Минатата учебна година имало 3 училишта, исто така.

Ова е листата на сите посебни училишта за деца со телесна инвалидност во Република Турција (во прилози достапна со телефонски број и лице за контакт). Денес

во Република Турција има само три основни училишта за едукација на деца со телесна инвалидност:

- *Турхал* (Turhal) во Токат - Црно Море,
- *Доган Чалар* (Doğan Çağlar) - Анкара и
- *Јешил Дузџе* (Yeşil Düzce) - Болу.

Број на ученици

Во Заводот за заштита и рехабилитација на телесно инвалидни лица „Бања Банско“, според податоците за 2013/2014 учебна година, има вкупно 13 ученици, 4 од женски пол и 9 од машки пол. Од нив, 4 ученици ја повторувале годината (1 од женски пол и 3 од машки пол). Минатата учебна година имало вкупно 13 ученици, исто така, 5 од женски и 8 од машки пол, од кои 2 ученици ја повторувале годината.

Табела 44. Број на ученици со телесна инвалидност во Заводот „Бања Банско“, Република Македонија

	ученици		повторувачи		вкупно
	машки	женски	машки	женски	
2012/2013	7	4	1	1	13
2013/2014	6	3	3	1	13

Во Република Македонија не постои единствен регистар за лицата со телесна инвалидност, и повторно немаме податок колку ученици со телесна инвалидност се едуцираат во редовните училишта со процесот на инклузија. Токму затоа не можеме да споредиме колку од овие деца не се опфатени во посебниот воспитно-образовен систем.

Државниот завод за статистика располага со податоци за бројот на лица со телесна инвалидност кои се корисници на социјална заштита за 2013 година. Од овие податоци можеме да забележиме дека во Македонија има 974 малолетни лица со телесна инвалидност - корисници на социјална заштита (407 од женски пол и 567 од машки пол) и 10.533 полнолетни корисници на социјална заштита (4.401 од женски пол и 6.132 од машки). Повторно забележуваме многу голема разлика на бројот на деца со телесна инвалидност кои се корисници на социјална заштита и бројот на деца кои истата година се опфатени во Заводот за заштита и рехабилитација на телесно инвалидни лица „Бања Банско“ - Струмица. И покрај фактот што немаме податоци за тоа колку од овие малолетни корисници се на основно училишна возраст, но и колку се опфатени во редовниот систем на образование со процесот на инклузија, сепак сметаме

дека од 974 малолетни корисници на социјална заштита, навистина е дискутабилно тоа што само 13 деца се опфатени во посебниот систем на образование.

Во учебната 2013/2014 година во **Република Турција** има вкупно 664 ученици со телесна инвалидност, 362 од машки пол и 302 од женски пол. Од нив, 326 се ученици од I до IV одделение и 338 се ученици на возраст од V до VIII одделение.

Табела 45. Број на ученици со телесна инвалидност во Република Турција

2013/2014	ученици		вкупно
	машки	женски	
од I до IV	179	147	326
од V до VIII	183	155	338
вкупно	362	302	664

Споредено со минатата учебна година, можеме да забележиме дека оваа година има 22 ученици повеќе.

Табела 46. Број на ученици со телесна инвалидност во Р. Турција во изминатите две години

	ученици		вкупно
	I до IV	V до VIII	
2012/2013	339	303	642
2013/2014	326	338	664

И за Турција немаме податок за вкупниот број деца со телесна инвалидност, токму затоа не можеме да одредиме колку деца не се опфатени во посебниот воспитно-образовен систем. Што се однесува до бројот на децата со телесна инвалидност во инклузивни паралелки како и оние кои ги посетуваат Центрите за специјална едукација и рехабилитација, од вкупната бројка наведена за сите категории на попреченост, немаме информација колку од нив се деца со телесна инвалидност.

Број на вработен кадар

Во Заводот за заштита и рехабилитација на телесно инвалидни лица „Бања Банско“ - Струмица во **Република Македонија**, во учебната 2013/2014 година се вработени вкупно 10 наставници, 8 од женски пол и 2 од машки пол. Од нив, 7 наставници се вработени со полно работно време.

Табела 47. Број на вработени стручни лица во Заводот „Бања Банско“, Република Македонија

Број на вработен кадар					
2013/2014 год.	Неопределено работно време		Определено работно време		Вкупно
	машки	женски	машки	женски	
Полно работно време	2	3	-	2	7
Скратено работно време	-	3	-	-	3
Вкупно	8		2		10

Од податоците во табелата можеме да забележиме дека 8 наставници се вработени со неопределено работно време, додека 2 наставници работат со определено работно време, три наставници се вработени со скратено работно време.

Бројот на вработени наставници во учебната 2012/2013 бил вкупно 9. Значи, за разлика од минатата година, бројот на кадарот е зголемен за еден наставник повеќе.

Табела 48. Соодносот ученици-наставници во Заводот „Бања Банско“, Република Македонија

2013/2014 год.	Машки пол	Женски пол	Вкупно
Ученици	9	4	13
Наставници	2	8	10

Значи, за учебната 2013/2014 година можеме да забележиме дека за вкупно 13 ученици биле вработени 10 наставници, што во просек претставува еден наставник на еден до двајца ученици.

Трите училишта за рехабилитација и образование на децата со телесна инвалидност во **Република Турција** имаат вработено вкупно 101 наставник, и тоа 59 во училиштата за основно образование од I до IV одделение и 42 наставници вработени за работа со деца со телесна инвалидност на возраст од V до VIII одделение (табела 47).

Табела 49. Вработени наставници за работа со деца со телесна инвалидност во Република Турција

Број на вработени наставници			
2013/2014 год	машки	женски	вкупно
од I до IV одд.	14	45	59
од V до VIII одд.	15	27	42
вкупно	29	72	101

Минатата 2012/2013 учебна година, во истите училишта биле вработени 105 наставници, што е за 4 наставници повеќе за разлика од оваа година.

Табела 50. Сооднос наставници-ученици со телесна инвалидност во Република Турција

2013/2014	наставници		ученици	
	машки	женски	машки	женски
од I до IV одд.	14	45	179	147
од V до VIII одд.	15	27	183	155
Вкупно	29	72	362	302
	101		664	

Од податоците во оваа табела забележуваме дека во Република Турција, за 664 ученици вработени се 101 наставник, што во просек изнесува еден наставник за 6-7 ученици. За овој податок можеме да забележиме дека Република Македонија нуди по-идеални услови за работа според соодносот наставник - број на ученици.

Наставни планови и програми

Бидејќи Бирото за развој на образование на Република Македонија нема истакнато посебен наставен план за ученици со телесна инвалидност во посебните установи, останува да претпоставиме дека за овие ученици важи истиот наставен план како и за редовните училишта, каде што се предвидени следните задолжителни предмети:

- Македонски јазик
- Математика,
- Англиски јазик,
- Втор странски јазик,
- Ликовно образование,
- Музичко образование,
- Природни науки,
- Техничко образование,
- Информатика
- Општество,
- Географија,
- Историја,
- Етика,
- Граѓанско образование,
- Природа,
- Природни науки,
- Природни науки и техника,

- Биологија,
- Физика,
- Хемија,
- Иновации,
- Физичко и здравствено образование.

Покрај задолжителните наставни предмети, во програмата се предвидени и следните изборни предмети:

- Јазик и култура на Власите,
- Јазик и култура на Ромите,
- Јазик и култура на Бошњаците,
- Творештво,
- Работа со компјутер,
- Етика на религии,
- Запознавање на религиите,
- Класична култура во европската цивилизација,
- Други изборни предмети.

Табела 51. Наставен план за деветгодишно основно образование во Република Македонија

НАСТАВЕН ПЛАН ЗА ДЕВЕТГОДИШНО ОСНОВНО ОБРАЗОВАНИЕ

11-13309/1 од 26.08.2014

Наставни предмети ¹ Задолжителни предмети	ДЕВЕТГОДИШНО																	
	I		II		III		IV		V		VI		VII		VIII		IX	
	И	Г	И	Г	И	Г	И	Г	И	Г	И	Г	И	Г	И	Г	И	Г
- Македонски јазик	6	216	6	216	6	216	5	180	5	180	4	144	4	144	4	144	4	144
- За учениците од другите задолжителни македонски јазик, албански, турски јазик																		
- Македонски јазик со учениците од другите јазик							2	72	2	72	3	108	3	108	2	72	2	72
- Математика	3	108	3	108	3	108	4	144	4	144	4	144	4	144	4	144	4	144
- Англиски јазик	2	72	2	72	3	108	3	108	3	108	3	108	3	108	3	108	3	108
- Новогермански јазик	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	72	2	72	2	72	2	72
- Техничко образование	2	72	2	72	2	72	2	72	2	72	1	36	1	36	1	36	1	36
- Музичко образование	2	72	2	72	2	72	2	72	2	72	1	36	1	36	1	36	1	36
- Народни врти	2	72	2	72	2	72	-	-	2	72	-	-	-	-	-	-	-	-
- Техничко образование ²	-	-	-	-	-	-	1	36	2	72	1	36	-	-	-	-	-	-
- Информатика	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	72	1	36	-	-	-	-
- Општество	1	36	1	36	1	36	2	72	2	72	-	-	-	-	-	-	-	-
- Географија	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	72	2	72	2	72
- Историја	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	72	2	72	2	72	2	72
- Религија	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	36	-	-	-	-
- Граѓанско образование	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	36	1	36
- Народни	-	-	-	-	-	-	2	72	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
- Народни врти и танци	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	108	-	-	-	-	-	-
- Јазикологија	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	72	2	72	2	72
- Филозофија	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	72	2	72
- Хигиена	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	72	2	72
- Информатика	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	36
- Општество и граѓанско образование	3	108	3	108	3	108	3	108	3	108	3	108	3	108	3	108	3	108
- Вкупно за задолжителни предмети	23	828	23	828	24	864	24(26)	826	23(27)	872	26(28)	1044	26(28)	1044	29(31)	1116	30(32)	1152
- Број на извојувачки предмети	8		8		8		9(10)		9(10)		11(12)		12(13)		13(14)		14(15)	

Наставниот план за сите деца со „ортопедски нарушувања“ од Република Турција, вклучува две групи на предмети: задолжителни и изборни (прилог бр.27).

Задолжителни предмети се:

- Турски јазик - Türkçe,
- Математика - Matematik,
- Природни науки - Hayat Bilgisi,
- Запознавање со науките - Fen Bilimleri,
- Општествени науки - Sosyal Bilgiler,
- Историја на Турската револуција и Историја на Кемал Ататурк- T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük,
- Странски јазик - Yabancı Dil,
- Религија и етика - Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi,
- Ликовно образование - Görsel Sanatlar,
- Музичко образование - Müzik,
- Игри и физички активности - Oyun ve Fizikli Etkinlikler,
- Вештини за социјална адаптација - Toplumsal Uyum Becerileri,
- Физичко образование и спорт - Beden Eğitimi ve Spor,
- Технологија и дизајн - Teknoloji ve Tasarım,
- Безбедност во сообраќајот - Trafik Güvenliği,
- Информатичка технологија и Софтвер - Bilişim Teknolojileri ve Yazılım,
- Насочување и планирање на кариера - Rehberlik ve Kariyer Planlama,
- Човекови права, државјанство и демократија - İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi.

Вкупниот број часови е 26 до 30 неделно, во зависност од одделението, односно од возраста на детето. Часовите траат 40 минути. Распоредено според предвидениот број на часови неделно за одреден предмет, листата на задолжителни предмети изгледа вака:

Табела 52. Листа на задолжителни предмети за ученици со телесна инвалидност во Република Турција

Предмет	Задолжителни предмети							
	одделение							
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
Турски јазик	10	10	8	8	6	6	5	5
Математика	5	5	5	5	5	5	5	5
Природни науки	4	4	3					
Запознавање со науките			3	3	4	4	4	4
Општествени Науки				3	3	3	3	
Историја на Турската револуција и историја на Кемал Ататурк								2
Странски јазик		2	2	2	3	3	4	4

Религија и етика				2	2	2	2	2
Ликовно образование	1	1	1	1	1	1	1	1
Музичко образование	1	1	1	1	1	1	1	1
Игри и физички активности	4	4	4	1				
Вештини за социјална адаптација	1	1	1	1				
Физичко образование и спорт					2	2	2	2
Технологија и дизајн							2	2
Безбедност во сообраќајот				1				
Информатичка технологија и софтвер					2	2		
Насочување и планирање на кариера								1
Човекови права, Државјанство и демократија				2				
Вкупен број на часови неделно	26	28	28	30	29	29	29	29

Во неделната програма за работа со деца со телесна инвалидност, покрај задолжителните предмети се застапени и неколку изборни предмети, според возраста на детето, но и според личните интереси и изборот на родителите, ги следи 2 до 6 пати неделно. Изборните предмети од I до IV одделение не се задолжителни, но од V до VIII одделение ученикот мора да избере предмети кои ќе ги следи 6 часа во неделата.

Табела 53. Листа на изборни предмети за ученици со телесна инвалидност во Република Турција

Предмет		Изборни предмети							
		одделение							
		I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
Религиски и морални вредности	Читање на Коранот					2	2	2	2
	Животот на божјиот пратеник Мухамед					2	2	2	2
	Основни религиски познавања					2	2	2	2
Јазик и изразување	Вештини за читање		2*	2*	2*	2	2		
	Писменост и вештини за писмено изразување					2	2	2	2
	Живи јазици и дијалекти					2	2	2	2
	Комуникациски и презентационски вештини		2*	2*	2*			2	2
Странски јазик	Јазички прифатени со одлуката на советот на министри					2	2	2	2
Науки и Математика	Аплицирање на науката					2	2	2	2
	Аплицирање на математиката					2	2	2	2
	Науката во животната средина							2	2
	Информатичка технологија и софтвер							2	2
Уметност и Спорт	Ликовна уметност (Сликање, традиционална уметност,		2*	2*	2*	2 (4)	2 (4)	2 (4)	2 (4)

	уметност со пластика итн.)								
	Музика		2*	2*	2*	2 (4)	2 (4)	2 (4)	2 (4)
	Спорт и физички активности		2*	2*	2*	2 (4)	2 (4)	2 (4)	2 (4)
	Драма					2	2		
	Игри за развој на интелегенција					2	2	2	2
Општествени науки	Културата на народот						2	2	
	Медиумска писменост							2	2
	Право и правда						2	2	
	Едукација за расудување							2	2
Вкупно часови за изборни предмети						6	6	6	6
Слободни активности		4	2	2					
Вкупен број часови (заедно со задолжителни предмети)		30	30	30	30	35	35	35	35

Индивидуалните образовни планови за децата со телесна инвалидност се изработуваат за поддршка на редовниот образовен процес во кој се вклучени дел од овие деца. Во продолжение ќе претставиме еден ИОП на девојче со комбинирана попреченост (Тешка интелектуална попреченост и телесна инвалидност) на возраст од седум години (оригиналниот ИОП на турски јазик достапен во прилог бр. 28).

Табела 54. ИОП на девојче со комбинирана попреченост (Тешка интелектуална попреченост и телесна инвалидност) во Република Турција

Матичен број		Име на мајката		Датум на раѓање	16.07.2007
Име и Презиме		Име на таткото		Место на раѓање	Чанаккале
Адреса				Општина	Јенице
Училиште	Јенице Беледије Анаокул			Телефонски бр.	
Број на досие	Преглед бр.	Датум на донесената одлука	Број на донесена одлука		
2008/474	6	1.3.2013	237		
Регистарски број на извештајот	Датум кога започнува извештајот	Датум кога завршува извештајот			
1528184	4. 3.2013	3.3.2014			
Образовна процена и дијагноза					
Тешка интелектуална попреченост, Хронична болест, Телесна инвалидност.					
Препорачани посебни образовни услуги					
Според направената процена на образовните можности и во согласност со резултатите од дијагностиката: Според одлуката на претседателот на одборот за настава и образование бр.284 донесена на					

26.12.2008 година, со програмата за поддршка на образованието при телесна инвалидност се одредува дека:

Вестибуларен систем (рамнотежа) (фина моторика);
 Качување и симнување по скали (крупна моторика);
 Вештини за напредно функционирање (крупна моторика);
 Одење без поддршка (крупна моторика);

Според одлуката на претседателот на одборот за настава и образование бр.286 донесена на 26.12.2008 година, со програмата за поддршка на образованието при интелектуална попреченост се одредува дека:

Психомоторни вештини;
 Јазик, говор и алтернативни комуникациски вештини;

се модули кои треба да се вклучат при програмите кои се користат за поддршка на образованието.

Одлука

Според горенаведените податоци за поединецот се препорачува поддржана едукативна програма и во прилог на планот за обука одредени се потребите кои заземаат место. За времетраење од 1 година, во корист на поддржаната индивидуална едукација донесена е едногласна/ мнозинска одлука.

Поединецот може да посетува единствена програма во Центар за специјална едукација и рехабилитација

Програма за поддршка на едукацијата при телесна инвалидност (индивидуална),
 Програма за поддршка на едукацијата при интелектуална попреченост (индивидуална и групна).

Забелешка: Извештајот е со времетраење од 1 година, за негово продолжување е потребна повторна процена и обновување, со поднесено барање.

Регистарски број на извештајот	Датум на процена	Број на планот
1528184	28. 2. 2013	1

Образовен перформанс

Програма за поддржана едукација при телесна инвалидност

Одење без поддршка (крупна моторика).

Не се издвоени потребите и целите на програмата, бидејќи за нејзино комплетирање е потребна работа од сите вклучени модули.

Вештини за напредно функционирање (крупна моторика)

Не се издвоени потребите и целите на програмата, бидејќи за нејзино комплетирање е потребна е работа од сите вклучени модули.

Качување и симнување по скали (крупна моторика)

Не се издвоени потребите и целите на програмата, бидејќи за комплетирање на истата потребна е работа од сите вклучени модули.

Вестибуларен систем (рамнотежа) (фина моторика),

Не се издвоени потребите и целите на програмата, бидејќи за нејзино комплетирање е потребна работа од сите вклучени модули.

Програма за поддржана едукација при интелектуална попреченост

Јазик, говор и алтернативни комуникациски вештини.

Внимава на гестот, мимиката и движењата на лицето кое зборува.

Реагира на своето име.

Со покажување и со предмети објаснува што му е потребно/ што сака.

Следи едноставни налози, составени од една реченица.

Психомоторни вештини

Предмети вади, става на соодветно место.

Кине хартија.

Потреби

1. За Индивидуата донесената одлука за програмата за поддршка на образованието/ модулите во програмата/треба да се одредат модулите за работа според наведените цели.
2. Истовремено со програмата потребна е поддршка за родителите, објаснување на нарушувањето кај детето, објаснување како можат да го поддржат образованието на детето, задачите кои треба да ги повторуваат дома и поддршка при информирање за правата на детето.

Цели

Програма за поддржана едукација при телесна инвалидност

Одење без поддршка (крупна моторика).

Според назначените потреби за посебната програма, треба да се работи на сите достигнувања за предложениот модул.

Вештини за напредно функционирање (крупна моторика)

Според назначените потреби за посебната програма, треба да се работи на сите достигнувања за предложениот модул.

Качување и симнување по скали (крупна моторика)

Според назначените потреби за посебната програма, треба да се работи на сите достигнувања за предложениот модул.

Вестибуларен систем (рамнотежа) (фина моторика)

Според назначените потреби за посебната програма, треба да се работи на сите достигнувања за предложениот модул.

Програма за поддржана едукација при интелектуална попреченост

Јазик, говор и алтернативни комуникациски вештини.

Покажува на именуван предмет од слика.

Помеѓу различни слики, ја наоѓа сликата со именуваниот предмет.

Имитира еднословни зборови.

Имитираат движења со големите мускули направени од предмети.

Психомоторни вештини

На површини со вдлабната форма, поврзува предмети на соодветно место.

Реди предмети еден врз друг.

Слободни (воннаставни) активности

Во единствената установа за едукација на деца со телесна инвалидност во Република Македонија, Заводот за заштита и рехабилитација на лица со телесна инвалидност „Бања Банско“, сметаат дека добро организираната воннаставна активност има суштинско место во воспитно-образовната дејност на основното училиште, особено ако се има предвид дека учениците во основно училиште се во најчувствителниот развоен период, во кој се манифестираат најразличните интереси и афинитети на младите.

Во ова подрачје се вбројуваат:

- Слободни ученички активности,

- Ученички екскурзии,
- Ученички натпревари,
- Производствена и друга општествено-корисна работа на учениците и
- Заедница на учениците.

Што се однесува до слободните ученички активности, сите се организирани од областа на науката, техниката, уметноста, културно-уметничките програми, спортот и секции од работно-производствен карактер. Преку овие активности се создава можност за учениците, без оглед на успехот во наставата, да ги развиваат своите склоности и интереси. При определување на видот на слободните активности примарно значење има интересот на ученикот. Во одделенската настава секциите се организирани на ниво на паралелка и се обработуваат содржини што овозможуваат учениците да ги презентираат своите достигнувања пред родителите и локалната средина¹³.

Во одделенската настава застапени се следните секции:

- Литературна секција,
- Млади географичари,
- Млади биолози,
- Млади физичари,
- Млади јазичари,
- Културно-уметнички слободни ученички активности,
- Драмско-рецитаторска секција,
- Секција на млади музичари,
- Училиштен хор,
- Ликовна секција,
- Изработка на рачни ракотворби.

Во Република Турција слободните активности за деца со телесна инвалидност се организирани како и во другите посебни училишта и установи. Министерството за образование доставува листа на слободни активности во овие училишта, во која сите активности се внимателно одбрани за подобрување на фината моторика, визиомоторна координација, социјализација и подобрување на стекнатите вештини за читање и пишување. Листата вклучува 70 активности, наставникот избира четири секој месец, додека учениците од понудените 4 сами одлучуваат како ќе го поминат своето слободно време.

- редење сложувалки,
- игри со леѓо-коцки,

¹³ Податоците се преземени од официјалната документација на Заводот за заштита и рехабилитација на лица со телесна инвалидност „Бања Банско“ - Струмица.

- играчки со приклучување и отстранување,
- копирање цртежи,
- цртање слики,
- боење,
- учество во активности со боење на лицето,
- обликување со пластелин,
- сечење и лепење,
- изработка на украси од тесто за керамика,
- изработка на украси од светкави топчиња,
- изработка на мозаик,
- изработка на колаж,
- декорирање на свеќи,
- изработка на скулптури,
- правење маски,
- изработка на сончев часовник,
- изработка на воденица,
- изработка на кукли,
- фотографирање,
- употреба на преостанат материјал,
- изработка на форми од хартија,
- декорирање на училницата,
- подготовка на катче во аголот од училницата,
- боење на сидовите,
- изработка на честитки,
- објаснување на слики,
- гледање на куклена претстава,
- креирање на куклена претстава,
- креирање на драма,
- играње театарска улога,
- вежбање јога за деца,
- куглање,
- играње пикадо,
- играње шах,
- кошарка, одбојка, фрлање гуле итн.- играње игри со топка,
- играње пинг-понг,
- играње игри за рамнотежа,
- познавање на деловите на компјутерот,
- играње игри на компјутер,
- употреба на програми за боење на компјутер,
- слушање музика на компјутер,
- гледање едукативен филм на компјутер,

- решавање загатки,
- пеење песни,
- пеење во хор,
- играње едноставни игри,
- играње симболички игри,
- играње тимски игри, кои вклучуваат соработка,
- ритмички игри, играње на музика,
- играње игри со песни; научени движења на песна,
- играње ора,
- познавање на музички инструменти,
- свирење на музички инструменти,
- учество во бенд,
- имитирање на животни,
- рецитирање песни,
- слушање басни,
- слушање приказни,
- гледање телевизија,
- слушање радио,
- гледање документарен филм,
- објаснување ставови,
- читање гласно или во себе,
- читање на заедничка книга,
- пишување писмо,
- пишување дневен план,
- одгледување растенија,
- учество во приредби за одредени денови и недели,
- учество во најразлични прошетки и посети.

Едукација на кадарот

Во Заводот за заштита и рехабилитација на телесно инвалидни лица „Бања Банско“ - Струмица во **Република Македонија**, дипломираните дефектолози, за жал, не го водат едукативниот процес на децата со телесна инвалидност, туку за него се одговорни предметните наставници. Во Заводот се вработени двајца дефектолози од кои еден одговорен за работата во основното образование и воспитување, додека другиот е вработен во одделот за професионално ангажирање и работно оспособување.

На студиите на Институтот за дефектологија при Филозофскиот факултет во Скопје, покрај општите предмети кои се однесуваат на сите категории на попреченост, се вклучени и неколку предмети кои се однесуваат на едукација на кадарот за работа со деца со телесна инвалидност:

- Рана интервенција и едукација на деца со моторни нарушувања,
- Методика на работа со ученици со моторни нарушувања,
- Кинезиологија.

Покрај тоа, дипломираните дефектолози, доколку одлучат да го продолжат своето образование можат да изберат последипломски студии од областа „Моторни нарушувања“ во траење од една година и да се стекнат со звањето: Магистер по специјална едукација и рехабилитација од областа на моторни нарушувања.

Табела 55. Наставен план за последипломски студии,
насока моторни нарушувања во Република Македонија

I СЕМЕСТАР

р. бр.	КОД	НАСЛОВ НА ПРЕДМЕТОТ	КРЕДИТИ	ЧАСОВИ
1.	ДП6013	Едукација и рехабилитација на лица со моторни нарушувања	10	24
2.	ДП1023	Планирање на научно истражување	10	24
3.	ДП1063	Медицинска рехабилитација на моторните нарушувања	10	24
	Вкупно		30	

II СЕМЕСТАР

р. бр.	КОД	НАСЛОВ НА ПРЕДМЕТОТ	КРЕДИТИ	ЧАСОВИ
1.	ДП2313	Окупациона терапија	10	24
2.		Предмет од Листа бр. 4	4	10
3.		Предмет од Листа бр. 4	4	10
4.		Изборен предмет од Листата слободни предмети на УКИМ	2	4
5.	ДП3013	Магистерски труд	10	
	Вкупно		30	

Листа бр. 4

р. бр.	КОД	НАСЛОВ НА ПРЕДМЕТОТ	КРЕДИТИ	ЧАСОВИ
1.	ДП232И	Кинезитерапија	4	10
2.	ДП233И	Инклузивно образование	4	10
3.	ДП234И	Генетски аспекти на моторните нарушувања	4	10
4.	ДП235И	Комбинирани пречки во развојот	4	10
5.	ДП236И	Асистивни технологии	4	10
6.	ДП 237И	Креативна терапија	4	10

На Институтот за Специјална едукација и рехабилитација во Тетово, според студиската програма по Специјална едукација и рехабилитација, покрај предметите кои се однесуваат на сите категории на попреченост, се предвидени два предмета за едукација на кадарот за работа со деца со телесна инвалидност:

- Рана интервенција, едукација и рехабилитација со игра кај деца со ТИ,
- Методика на работа со ученици со моторни нарушувања.

Што се однесува до едукацијата на кадрите кои работат со деца со телесна инвалидност во **Република Турција**, не успеавме да најдеме податоци за нивното образование или факултетот кој го завршиле. Во директен контакт со училиштето ‘Doğan Çağlar‘ од Анкара (едно од три училишта за деца со телесна инвалидност во Турција) ни беше објаснето дека во оваа земја не постои посебна едукација на кадарот кој работи со овие деца туку сите се дипломирани наставници со завршен Педагошки факултет. И на листата на сите факултети за Специјална едукација во Турција, не најдовме профил: Наставници за деца со телесна инвалидност. Со тоа останува да ја потврдиме информацијата на посебното училиште дека таков кадар не постои во оваа земја. Исто така, од училиштето ни објаснија дека имаат неколку комбинирани паралелки во кои се едуцираат деца со телесна инвалидност и интелектуална попреченост и со овие деца работат т.н. „Наставници за деца со интелектуална попреченост“.

На педагошките факултети, пак, не најдовме предмети кои се однесуваат на работа со деца со телесна инвалидност или за сите категории на попреченост, воопшто.

На овој начин, можеме да забележиме дека во Република Турција не постои организирана едукација на кадар за работа со децата со телесна инвалидност.

1.5. ЛИЦА СО АУТИЗАМ

Историски осврт

За жал, не можеме да најдеме официјални податоци за третманот на лицата со аутизам во **Република Македонија**, во минатото. Децата со аутизам се образуваат заедно со децата со интелектуална попреченост во посебните основни училишта и паралелки. Според податоците што ни ги обезбеди еден од дефектолозите во училиштето Роза Андонаки-Ивановска, последните неколку години во ПОУ „Д-р Златан Сремац“ се организирани две посебни паралелки за деца со аутизам. Првата паралелка е отворена во 2010 година, а оваа 2013/2014 учебна година има две паралелки - една од IV одделение и една комбинирана од II, III, IV и V одделение. Директорката на ПОУ „Иднина“ - Анета Петровска, ни објасни дека во нивното училиште нема посебна паралелка за деца со аутизам, но за оние деца кои се вклучени во паралелките со деца со интелектуална попреченост, се работи по посебна програма за аутизам.

Меѓутоа, почетоците од организирано образование на деца со аутизам во Република Македонија датираат неколку години порано. Во учебната 2006/2007 година во Струмица, во рамките на редовното основно училиште „Сандо Масев“ (според Спасе Додевски, дипломиран дефектолог-олигофренолог, започнува со работа Секторот за образование на ученици со аутизам. Започнува со 4 ученици во две паралелки, а денес наставата се одвива во 3 паралелки за 14 ученици, поделени според функционалното ниво и календарската возраст. Со овие деца работи стручен тим составен од 1 дефектолог-олигофренолог, 1 дефектолог-логопед и 1 општ дефектолог. Покрај Струмица, паралелки за деца со аутизам во изминативе години се отворени и во Штип и Битола.

Оваа година беше отворен првиот и единствен Центар за аутизам, од страна на Министерството за труд и социјална политика. Центарот функционира како организациски дел на Центарот за социјална работа на Град Скопје.

Дневниот центар за деца со аутизам е сместен во објектот на Заводот за рехабилитација на деца и млади, со капацитет за згрижување на 15 деца на возраст до 18 години. Тој овозможува квалитетна грижа за децата со аутизам и индивидуален третман и пристап на секое дете. Во моментов во Дневниот центар учат 5 деца кои добиваат комплетен третман. Центарот располага и со сензорна соба во која се

спроведува програма за сензорна интеграција, која овозможува одлични резултати во нивниот третман.

Единствените историски податоци кои успеавме да ги најдеме од доц. д-р Бинјамин Биркан (Binyamin Birkan) за **Република Турција** покажуваат дека децата со аутизам во оваа земја, се до 1999 година се едуцирале во посебните училишта за децата со интелектуална попреченост. Во 1999-2000 стапил во сила проектот „Образовна практика за децата со аутизам“. Целта на овој проект била сите деца на возраст од 3 до 15 години да добијат соодветна обука во согласност со нивните потреби. Веќе следната година започнува функционирањето на зависни центри за едукација на децата со аутизам, што значи дека овие Центри во тој период немале право на донесување сопствени одлуки за образовниот процес, но по некоја година, сите Центри станале независни.

Што се однесува до приватните Центри за аутизам, првиот “Tohum Otizm Vakfi” бил отворен во учебната 2006/2007 година, кога првпат во Турција, го донеле системот за едукација на децата со аутизам според PCDI (Princeton Child Development Institute). Овој систем бил основан во 1970 година како резултат на голем број истражувања и практики од областа на аутизмот, и покрај Турција и Америка се применува и во други земји како: Австралија, Грција, Русија, Велика Британија, Полска, Шпанија, Норвешка и Франција. Денес во Турција има многу приватни центри за деца со аутизам и голем дел од нив работат по сопствени програми.

Организациска поставеност

Дневниот центар за деца со аутизам во **Република Македонија** овозможува индивидуален третман за децата со аутизам, но не и основно образование.

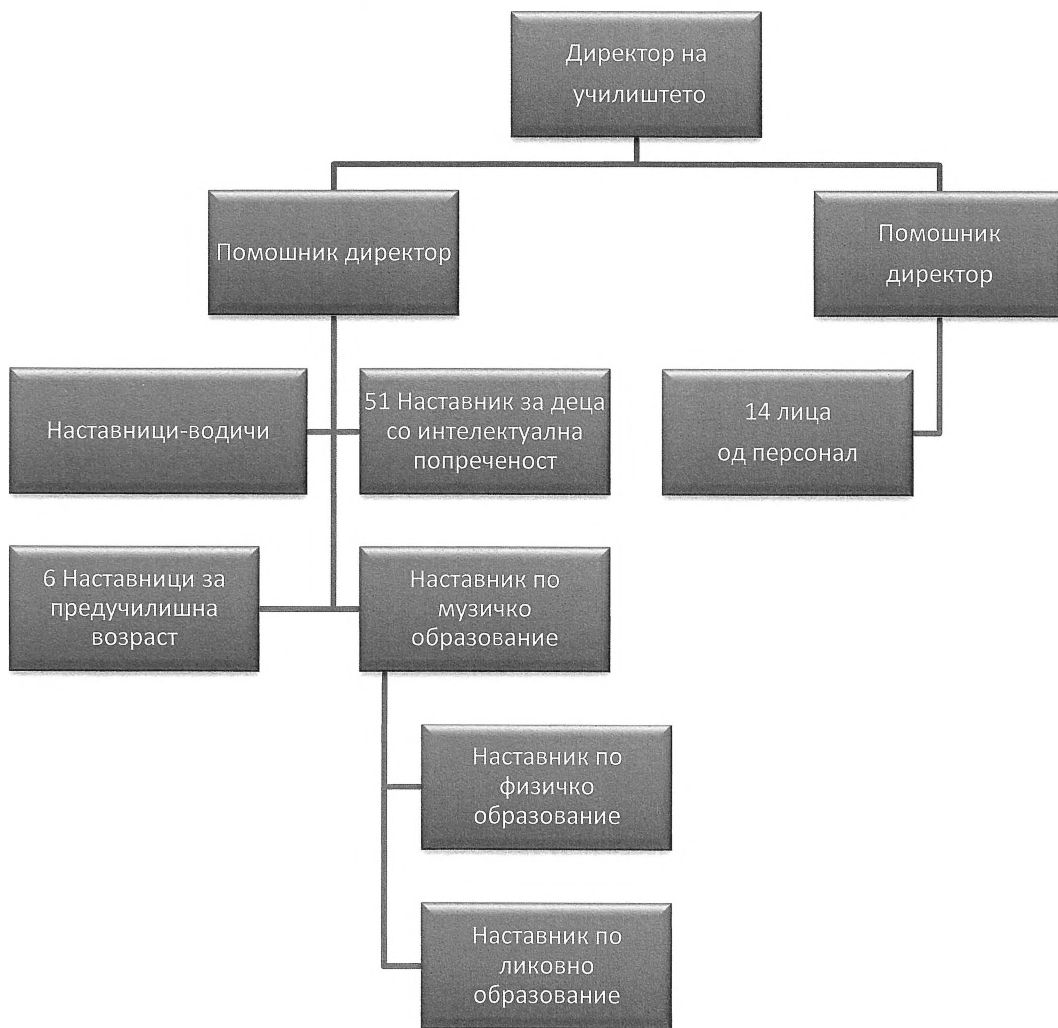
Во Специјалното основно училиште „Д-р Златан Сремац“ во Скопје, има една посебна паралелка за деца со аутизам, па така организациската поставеност за оваа паралелка е иста како и за училиштата за деца со интелектуална попреченост:

- Орган за раководење е директорот,
- Орган за управување е училишниот одбор,
- Одделенска настава,
- Предметна настава,
- Стручен актив,
- Наставнички совет,
- Совет на родители.

Посебните паралелки во Струмица функционираат како посебен сектор, организациски во рамките на основното училиште „Сандо Масев“, а локациски во детска градинка во Струмица (клон 4).

Во **Република Турција** организациската поставеност започнува од Министерството за образование, но бидејќи на одделот за специјална едукација не најдовме посебен отсек одговорен за системот на едукација на децата со аутизам, останува претпоставката дека одделот за деца со интелектуална попреченост го диктира образовниот процес и за децата со аутизам.

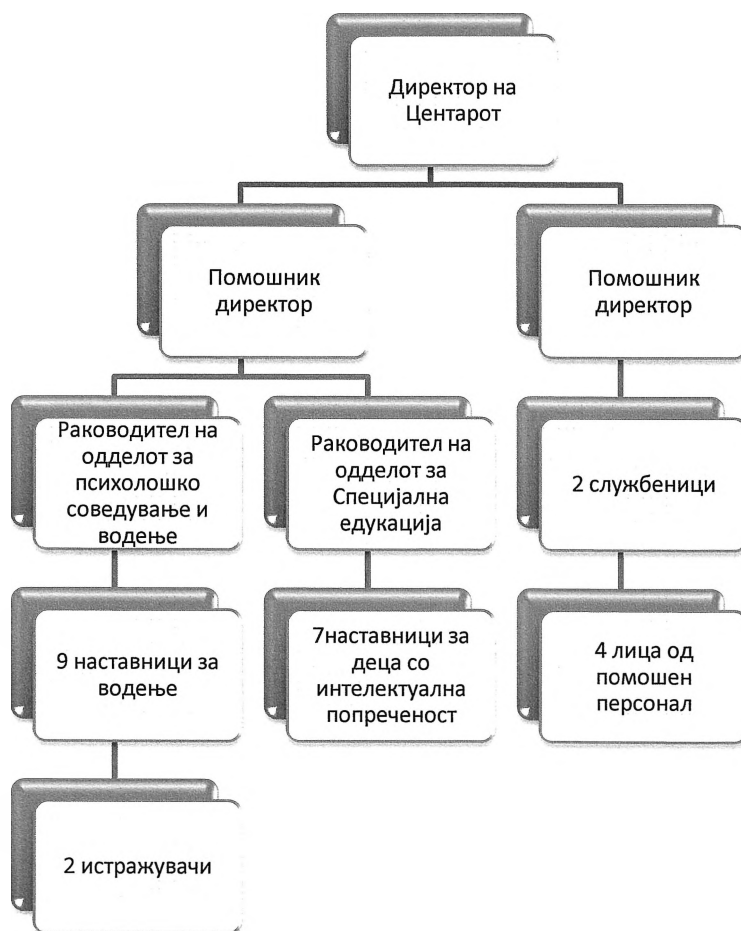
Организациската поставеност на самите центри варира во зависност од големината на центарот и бројот на ученици. Во продолжение ја издвоивме организациската поставеност на Центарот за применета специјална едукација - I фаза „Баџилар Локман Хеким“ (Bağcılar Lokman Hekim) во Истанбул.



Слика 54. Организациска поставеност на Центарот за применета специјална едукација-I фаза „Баџилар Локман Хеким“ (Bağcılar Lokman Hekim) во Истанбул, Република Турција

Од тука, јасно е дека и за овие деца процената, упатувањето и следењето на состојбата ја прават во Rehberlik ve Araştırma Merkezi т.е. центрите за насочување и следење. Во овие центри по деталната анализа на состојбата на детето се одредува во кое од четирите модели за едукација на децата со аутизам е најидеално да се упати.

Во овој дел ќе ја претставиме организациската поставеност на Центарот за насочување и следење во Денизли (прилог бр. 29).



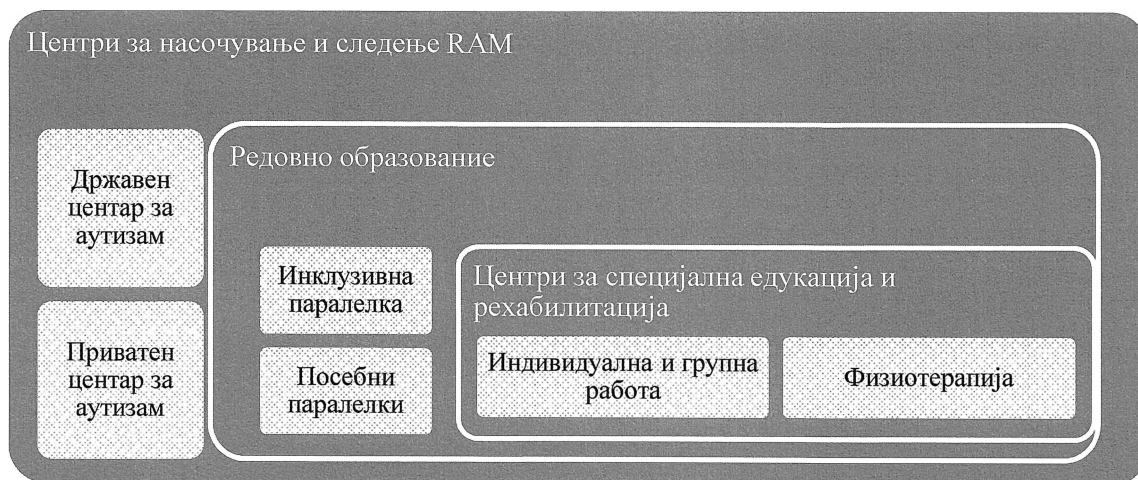
Слика 55. Организациска поставеност на Центарот за насочување и следење во Денизли, Република Турција

Децата кои според симптомите за аутизам и сочуваната интелигенција се на почетокот од аутистичниот спектар на нарушувања, најчесто се упатуваат во редовните училишта - или во инклузивна или во посебна паралелка. Овие деца ја следат редовната настава, а како поддршка за овој систем на образование со подготвен Индивидуален образовен план се испраќаат во центрите за специјална едукација и рехабилитација (Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi) каде што следат индивидуална настава два пати

неделно, групна настава еднаш неделно и по потреба (доколку аутизмот е следен со некое нарушување на моториката) на физиотерапија два пати неделно. Наставата во овие центри е финансирана од Министерството за образование. Индивидуалната работа со секое дете во овие центри е диктирана од Индивидуалниот образовен план на детето и секој план треба да се постигне во рок од една година, кога повторно се испраќа детето на процена и изработка на нов план со нови цели за наредната година.

Децата пак со потежок облик на аутизам најчесто се испраќаат во центрите за аутизам каде што се одлучува кој тип на настава ќе ја следат т.е. дали детето ќе учи по образовна програма или ќе се упати на едукација по фази. Родителите во Турција имаат право да изберат приватен или државен центар за аутизам во зависност од финансиските можности на семејството. Приватните центри често нудат свои посебни програми за едукација.

Денес во Турција има вкупно 483 центри за аутизам (приватни и државни).

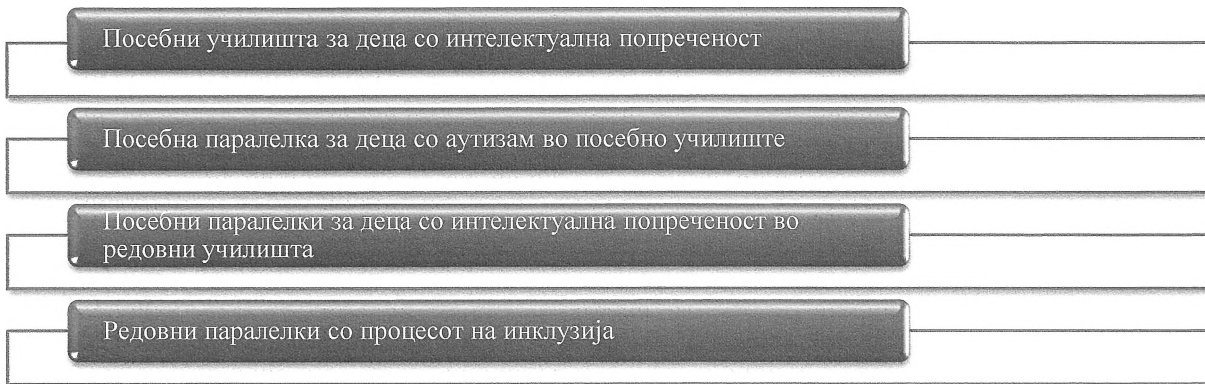


Слика 56. Поставеност на Центар за насочување и следење на деца со аутизам во Република Турција

Модели на образование

Во Република Македонија, како што веќе спомнавме, за основно образование на децата со аутизам постојат две паралелки во Специјалното основно училиште „Д-р Златан Сремац“ - Скопје, во редовото ОУ „Сандо Масев“ во Струмица, како и во Штип, Битола. Исто така, голем број деца со аутизам се вклучени во образовниот систем во посебните училишта и се едуцираат заедно со децата со интелектуална попреченост,

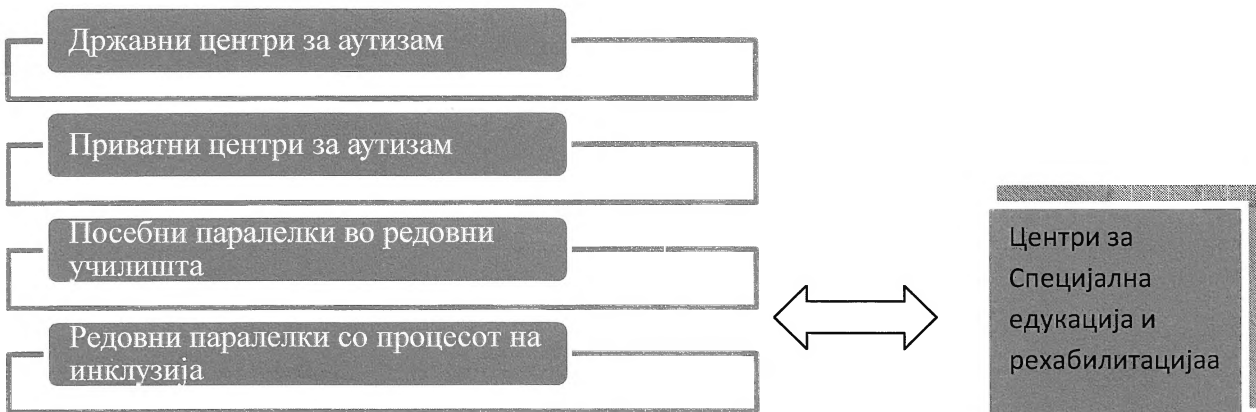
како и во посебните паралелки при редовните училишта. Од друга страна со процесот на инклузија, редовните училишта претставуваат најчест избор за родителите на децата со аутизам. И покрај тоа што, до сега, во Македонија немаше центар за аутизам, сепак можеме да заклучиме дека овие деца се навистина вклучени во посебниот образовен систем.



Слика 57. Модели за образование на деца со аутизам во Република Македонија

Децата со потешок облик на аутизам најчесто се едуцираат во посебни установи за едукација и рехабилитација кои истовремено обезбедуваат сместување и нега за деца со умерена, тешка и комбинирана интелектуална попреченост.

Во Република Турција има четири модели на образование и еден дополнителен модел кој функционира истовремено со редовната настава како еден вид помошна едукација за децата со аутизам.



Слика 58. Модели за образование на деца со аутизам во Република Турција

Финансирање

Сите четири модели на основно образование за децата со аутизам во **Република Македонија** се во целост финансирани од Министерството за образование, со исклучок на установите за едукација и рехабилитација на деца со умерена, тешка и комбинирана интелектуална попреченост, кои се делумно финансирани и од Министерството за здравство и Министерството за труд и социјална политика како установи за сместување и третман на деца и младинци со умерени и тешки пречки во менталниот развој.

Во **Република Турција**, пак, Државните центри за аутизам, Посебните паралелки во редовните училишта како и образованието на децата опфатени со процесот на инклузија во редовните училишта се во целост на сметка на Министерството за образование. Приватните центри за аутизам се целосно финансирани од страна на родителите или пак делумно од донации, делумно од родителите. Некои од овие приватни училишта функционираат како фондации каде што се спроведува образование и едукација на децата со аутизам.

Центрите за специјална едукација и рехабилитација се приватни установи, (со приватни сопственици) каде што наставата и физиотерапевтските третмани за децата кои имаат извештај и индивидуален образовен план од Центарот за насочување и следење, се финансирани од Министерството за образование. Но, доколку детето нема извештај, а родителите сметаат дека има потреба од дополнителна настава, тогаш трошоците за сите часови се на сметка на родителите. Некои родители покрај часовите покриени од Министерството за образование изразуваат желба за дополнителна настава во овие Центри за кои исто така, самите ги покриваат трошоците. Со цел да дознаеме колку чинат часовите во приватните центри за аутизам, се јавивме во Центарот за едукација и рехабилитација на деца со аутизам - *Тохум*, каде што ни објаснија дека самото училиште секоја година стипендира по неколку ученици (во зависност од потребата за нивната програма со самото дете или пак во зависност од финансиската состојба на родителите), за учениците кои имаат извештај од Центарот за насочување и следење дел од часовите ги покрива Министерството за финансии, а остатокот го плаќаат родителите додека за другите деца целиот процес на образование е на трошок на родителите. Цената е различна во зависност од бројот на часови кои детето ќе ги посетува неделно. За посета од 2 пати неделно по два часа (45мин + 45 мин), цената е 2000 лири месечно (675 евра), 3 пати неделно по два часа - 3.000 лири месечно (1013 евра) и доколку детето посетува по два часа секој ден т.е. 5 пати неделно, цената е 5.000

лири (1688 евра), сума која родителите ќе треба да ја издвојат секој месец. За споредба најниска месечна плата во Турција за 2014 година е 1.071 лири (375 евра). Со овој податок станува јасно колку приватните центри за аутизам имаат високи цени.

Број на центри за аутизам

Во **Република Македонија** има само еден Центар за аутизам, отворен оваа година, во кој се одвива индивидуална работа, но не и основно образование за децата со аутизам. Веќе подолг временски период, во најава се отворањата на повеќе центри со што би се организирал системот за образование за децата со аутизам.

Во **Република Турција** има навистина добро организиран систем за образование на децата со аутизам. Работата во центрите за некои деца функционира по одделенија, а за некои е поделена во две фази, во зависност од можностите и способностите на самото дете. Децата имаат право да преминат во втората фаза само откако ќе ја завршат првата. За 2013/2014 учебна година, за првата фаза, има вкупно 243 центри за аутизам поделени во 1.804 паралелки (или простории за работа), додека за втората фаза има 240 центри поделени во 695 паралелки. Тоа се вкупно 483 центри за аутизам.

За споредба, минатата учебна година (2012/2013) имало 217 центри за првата фаза (поделени во 1 593 паралелки) и 214 центри за аутизам во кои се одвива едукација на децата во втората фаза (поделени во 384 паралелки). Тоа се вкупно 431 центар за аутизам. Со овие податоци можеме да заклучиме дека отворањето на овие центри е во постојан пораст, оваа година се отворени 52 центри повеќе од минатата година.

Иако ги наведовме овие податоци во делот „Број на училишта за деца со интелектуална попреченост“, сепак и тука ќе наведеме дека во Република Турција има 1.795 центри за едукација и рехабилитација во кои, покрај сите категории на попреченост, и децата со аутизам посетуваат индивидуална настава.

Број на ученици

Центарот за аутизам во **Република Македонија** е во почетна фаза и сè уште нема достапни податоци за бројот на ученици кои учат во него. Државниот завод за статистика не располага со податоци за бројот на ученици со аутизам опфатени во посебниот образовен систем, останува претпоставката дека овие деца се водат во категоријата „деца попречени во менталниот развој“.

Статистичките податоци од 2013/2014 година покажуваат дека во **Република Турција** има 7.649 ученици со аутизам во првата фаза на едукација и 5.942 ученици во втората фаза на едукација во центрите за аутизам. Од овие податоци можеме да заклучиме дека вкупниот број ученици со аутизам кои се опфатени во посебните центри изнесува 13.591 (табела 54).

Табела 56. Број на ученици со аутизам во Република Турција

2013/2014	ученици		вкупно
	машки	женски	
I фаза	4 861	2 788	7 649
II фаза	3 907	2 035	5 942
вкупно	8 768	4 823	13 591

Ако направиме споредба со минатата 2012/2013 учебна година, можеме да забележиме дека оваа година бројот на ученици со аутизам е зголемен за 1.747 (табела 55).

Табела 57. Бројот на ученици со аутизам во Република Турција во изминатите две години

	ученици		вкупно
	I фаза	II фаза	
2012/2013	7.224	4.620	11.844
2013/2014	7.649	5.942	13.591

Покрај центрите за аутизам, во Република Турција има приватни посебни училишта во кои се вклучени вкупно 632 ученици, потоа во инклузивните паралелки има вкупно 152.485 ученици и во центрите за едукација и рехабилитација вклучени се вкупно 298.794 ученици, но немаме податок колку од овие деца имаат аутизам. Сепак, претпоставуваме дека нивниот број е навистина голем, со оглед на фактот што аутизмот е најчесто нарушување во Турција.

Број на вработен кадар

Во Дневниот центар за деца со аутизам во **Република Македонија**, според директорката на Центарот за социјална работа на Град Скопје, Билјана Јарчевска, вработени се: еден логопед, психолог, дефектолог и негувателка. Што би значело само едно лице одговорно за образование. Државниот завод за статистика нема податоци за

тоа каква е состојбата во посебните училишта, т.е. колку дефектолози работат исклучиво со деца со аутизам.

Центрите за аутизам во **Република Турција**, имаат вработено вкупно 3.427 наставници, и тоа 1.786 наставници за работа со деца во I фаза, и 1.641 наставник вработен за работа со деца со аутизам во II фаза.

Табела 58. Број на вработени наставници за работа со деца со аутизам во Р. Турција

2013/2014 год	Број на вработени наставници		
	машки	женски	вкупно
I фаза	698	1.088	1.786
II фаза	755	886	1.641
вкупно	1.453	1.974	3.427

Минатата 2012/2013 учебна година, во истите центри биле вработени 3.670 наставници, што е за 243 наставници повеќе за разлика од оваа година. И покрај зголемениот број ученици, можеме да забележиме дека бројот на вработените наставници значително е намален.

Табела 59. Сооднос ученици-наставници за работа со деца со аутизам

2013/2014	наставници		ученици	
	машки	женски	машки	женски
I фаза	698	1.088	4.861	2.788
II фаза	755	886	3.907	2.035
Вкупно	1.453	1.974	7.649	5.942
	3 427		13 591	

Податоците во табелата покажуваат дека во Република Турција, за 13.591 ученик се вработени вкупно 3.427 наставници, што во просек изнесува еден наставник за 4 ученици.

Наставни планови и програми

Интересно е што Бирото за образование на **Република Македонија** има подготвено наставен план за децата со аутизам и покрај тоа што нема доволно центри за аутизам во оваа земја. Според наставниот план од I до IX одделение за ученици со аутизам во посебните основни училишта, ова се задолжителните наставни предмети:

- Македонски јазик:

- За учениците од другите заедници нивниот мајчин јазик: албански, турски, српски;
- Македонски јазик за учениците од другите заедници.
- Математика,
- Англиски јазик,
- Ликовно образование,
- Музичко образование,
- Запознавање на околината,
- Техничко образование,
- Основи на општествени науки,
- Основи на природни науки,
- Физичко и здравствено образование.

Вкупниот број часови за задолжителни предмети е од 19 до 24, во зависност од одделението во кое учи детето со аутизам.

Исто така, има предвидено две задолжителни програми:

- Животни вештини и
- Работа со компјутер.

Овој наставен план се применува и во посебните паралелки на основните училишта, а наставниот час трае 40 минути.

- Јазик и развој на говор - Dil ve konuşma gelişimi,
- Читање и пишување - Okuma yazma,
- Математика- Matematik,
- Физичко образование - Beden Eğitimi,
- Ликовно образование - Görsel Sanatlar,
- Музичко образование - Müzik,
- Образование за исхрана - Beslenme eğitimi,
- Религија и Етика - Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi,
- Сообраќај и Едукација за прва помош -Trafik ve İlk yardım eğitimi,
- Водење/ Општествени дејности -Rehberlik/ Sosyal etkinlikler.

Вкупниот број предвидени часови неделно за децата со аутизам е од 26 до 30. Во следната табела ќе ги распоредиме предметите според бројот на часови во зависност од одделението во кое учи детето.

Табела 61. Задолжителни предмети за ученици со аутизам во Р. Турција

Предмет	Задолжителни предмети							
	одделение							
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
Вештини за социјална адаптација	3	3	3	3	3	3	3	3
Природни науки	3	3	3	3	2	2	2	2
Јазик и развој на говор	3	2	2	2	2	2	2	2
Читање и пишување		2	2	3	3	3	4	4
Математика	3	3	3	3	3	3	3	3
Физичко образование	3	3	3	3	2	2	2	2
Ликовно образование	3	3	3	3	2	2	2	2
Музичко образование	2	2	2	2	2	2	2	2
Образование за исхрана	5	5	5	5	5	5	5	5
Религија и етика				1	1	1	1	1
Сообраќај и едукација за прва помош		1	1	1	1	1		
Водење/ Општествени дејности	1	1	1	1	1	1	1	1
Вкупен број на часови неделно	26	28	28	30	27	27	27	27

Во истата наставна програма се наведени и сите изборни предмети предвидени за децата со аутизам, каде што можеме да забележиме дека за децата од I до IV одделение нема изборни предмети, додека за учениците кои посетуваат настава од V до VIII одделение се предвидени 3 часа од некој изборен предмет неделно, при што за секој избор ученикот одлучува дали сите три часа ќе бидат од еден предмет или ќе посетува настава за 2 или 3 различни предмети неделно.

Табела 62. Изборни предмети за ученици со аутизам во Република Турција

Предмет		Изборни предмети							
		одделение							
		I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
Уметност и Спорт	Ликовна уметност (Сликање, традиционална уметност, уметност со пластика итн.)					1-3	1-3	1-3	1-3
	Музика					1-3	1-3	1-3	1-3
	Спорт и физички активности					1-3	1-3	1-3	1-3
	Драма					1-3	1-3	1-3	1-3
	Изведувачки уметности					1-3	1-3	1-3	1-3
	Народни игри					1-3	1-3	1-3	1-3
	Фотографирање					1-3	1-3	1-3	1-3
Занаети	Рачно ткаење					1-3	1-3	1-3	1-3
	Техники за рачно плетење					1-3	1-3	1-3	1-3
	Рачни изработки					1-3	1-3	1-3	1-3
	Везење					1-3	1-3	1-3	1-3
	Едноставна изработка на накит					1-3	1-3	1-3	1-3
	Изработка на дезени					1-3	1-3	1-3	1-3
	Керамика					1-3	1-3	1-3	1-3
Земјоделство и сточарство	Одгледување градинарски растенија (овошје, зеленчук и сл.)					1-3	1-3	1-3	1-3
	Украсни растенија (Цвеќиња садење и одгледување, градинарство и сл.)					1-3	1-3	1-3	1-3
	Одгледување домашни миленици					1-3	1-3	1-3	1-3
Технологија и дизајн						1-3	1-3	1-3	1-3
Вкупно часови за изборни предмети						3	3	3	3
Слободни активности		4	2	2	-	-	-	-	-
Вкупен број на часови (заедно со задолжителни предмети)		30	30	30	30	30	30	30	30

За децата со аутизам, пак, кои биле испратени во редовни училишта (посебни и инклузивни паралелки), Центарот за насочување и следење изработува Индивидуален образовен план. Вака изгледа еден ИОП на дете со аутизам, кој иако има 17 години следи настава за VIII одделение во редовно училиште (Оригиналниот ИОП достапен во прилог бр. 31):

Табела 63. ИОП на дете со аутизам, кој иако има 17 години следи настава за VIII одделение во редовно училиште

Матичен број		Име на мајката		Датум на раѓање	21.05.1997
Име и Презиме		Име на таткото		Место на раѓање	Чанаккале
Адреса				Општина	Центар
Училиште				Телефонски бр.	
Број на досие	Преглед бр.	Датум на донесената одлука	Број на донесена одлука		
2011/24	7	20. 2. 2014	207		
Регистарски број на извештајот	Датум кога започнува извештајот	Датум кога завршува извештајот			
1879273	21. 2. 2014	20. 2. 2015			
Образовна процена и дијагноза					
Аутизам					
Препорачани посебни образовни услуги					
Според направената процена на образовните можности и согласно со резултатите од дијагностиката: според одлуката на претседателот на одборот за настава и образование бр.285 донесена на 26.12.2008 година, со програмата за поддршка на образованието при первазивни развојни нарушувања се одредува: Вештини за имитација, Социјални вештини, Вештини за следење на налози, Вештини за грижа за себе.					
да се модули кои треба да се вклучат при програмите кои се користат за поддршка на образованието.					
Одлука					
Според горенаведените податоци за поединецот се препорачува поддржана едукативна програма и во прилог на планот за обука одредени се потребите кои заземаат место. За времетраење од 1 година, во корист на поддржаната индивидуална едукација донесена е едногласна/ мнозинска одлука.					
Поединецот може да посетува единствена програма во Центар за специјална едукација и рехабилитација					
Програма за поддршка на едукацијата при первазивни развојни нарушувања (индивидуална) Програма за поддршка на едукацијата при первазивни развојни нарушувања (групна)					
Забелешка: Извештајот е со времетраење од 1 година, за продолжување на истиот потребна е повторна процена и обновување, со поднесено барање.					
Регистарски број на извештајот	Датум на процена	Број на планот			
1879273	20. 2. 2014	1			
Образовен перформанс					
Програма за поддржана едукација при первазивни развојни нарушувања					
Вештини за грижа за себе					
Си ги мие рацете.					
Самостојно употребува тоалет.					

Ги брише рацете.

Социјални вештини

Одобрува понудена помош за своите потреби.

Ги отфрла барањата на друго лице.

Вештини за имитација

Имитира движења со крупна моторика

Вештини за следење налози

Следи едноставен налог формиран од една акција.

Потреби

1. За Индивидуата донесената одлука за програмата за поддршка на образованието/ модулите во програмата/треба да се одредат модулите за работа според наведените цели.

2. Истовремено со програмата е потребна поддршка за родителите, објаснување на нарушувањето кај детето, објаснување како можат да го поддржат образованието на детето, задачите кои треба да ги повторуваат дома и поддршка при информирање за правата на детето.

Цели

Програма за поддржана едукација при первазивни развојни нарушувања

Вештини за грижа за себе

Облекува пантолони.

Откопчува копче.

Закопчува копче.

Соблекува пантолони.

Социјални вештини

Одржува контакт со очи.

Реагира на своето име.

Користи едноставни изрази при поздравување и збогување.

Прифаќа промени без правење проблеми.

Завршува дадена активност.

Покажува интерес за приклучување кон активности.

Вештини за имитација

Од зборови создава фрази.

Повторува зборови.

Повторува фрази.

Повторува движења со фина моторика.

Вештини за следење налози

Носи побаран предмет.

Наоѓа побаран предмет.

Изведува условни инструкции.

Вториот тип на едукација е наменет за оние деца кои имаат потежок облик на аутизам. Во овој дел наставниот процес не се одвива по одделенија туку е поделен во две фази, а секое дете може да премине во следната фаза само по завршувањето на првата. Програмата е навистина обемна (366 стр.) и иако ја имаме на располагање сепак немаме начин да ги опишеме сите активности од истата, ниту пак да ги понудиме како прилог во овој докторат токму поради просторните можности. Но, ќе се обидеме накратко да објасниме кои подрачја се опфатени и да наведеме само неколку предвидени активности за секое подрачје само со цел да преставиме една слика за овој тип на едукација на децата со аутизам во Република Турција.

Првиот дел од програмата детално ги опишува сите методи на едукација и третман на децата со Аутизам, овозможувајќи му слобода на Специјалниот едукатор во изборот на најсоодветните за секое дете:

- Метод на директна инструкција,
- Метод на постепеност,
- Метод на поврзување со напредно,
- Метод на поврзување со претходно,
- Метод на комбинирање на сите вештини,
- Анализа на применето однесување,
- Lovaas метода,
- Метод на случајност во наставата,
- Метод на поддршка на позитивно однесување (Функционална анализа),
- Метод на учење основни реакции,
- Метод на учење без грешење,
- Метод на учење со поддршка од врсници,
- Метод на преставување модели на однесување преку видео снимки,
- Метод на учење преку реплицирање,
- Метод на основни односи,
- Метод на покажување (демонстрација),
- Метод на играње улоги,
- Драма метод,
- Метод на компјутерска поддршка,
- Метод на мултисензорно учење,
- Пристап на когнитивен процес,
- Распоред на настани,
- Социјални прикази,
- ТЕАССН метода.

Сите наставни методи се применуваат за следните подрачја:

1. **Стекнување вештини за социјална интеграција**- во ова подрачје се опишани 159 активности за реализација со децата со аутизам, почнувајќи од наједноставните како миеење на рацете, лицето, облекување, соблекување па се до пеглање, шиеење, употреба на метро и јадење во ресторан.
2. **Настава за животни науки** - ова подрачје има 83 цели кои започнуваат со запознавање на себеси, своите наставници, своите соученици па продолжува со одржување на околината, познавање на сите државни празници, препознавање на патеки и сл.
3. **Развој на јазик и говор** - содржи 60 цели, започнува со остварување на контакт со очи, имитација на животни, имитација на гласови, препознавање

на предмети, па се до објаснување приказна по слика или разговор на одредена тема.

4. **Настава по читање и пишување** - програмата е составена од 27 цели и меѓу првите активности се одржување на визиомоторна координација, препознавање на алатките за пишување, држење молив, поврзување точки, цртање круг па се до препознавање и пишување на букви и зборови.
5. **Математика** - за овој предмет има вкупно 120 цели кои започнуваат од спојување парови, групирање, усвојување на поимите големо, мало, висок, низок, многу, малку, најмногу, најмалку, тешко, лесно, полесно, најлесно, празно, полно, далеку, блиску и уште многу други, учење на броеви, броење преку 2, пишување на броеви, собирање, одземање...па сè до пресметување на геометриски форми.
6. **Физичко образование** - има 40 цели, меѓу кои: препознавање на деловите од своето тело, скокање, тркалање топка, удирање топка со нога, играње ора, фудбал, одбојка, кошарка, пливање...
7. **Ликовно образование** - составено од 61 цел, која за време на едукацијата во двете фази би требало да се постигне со детето со аутизам. Реализацијата на активностите започнува од запознавање со алатките за сликање, препознавање на основните бои, редување низа, цртање со сунѓер, цртање со прсти, цртање овошје и зеленчук, цртање по шаблон, цртање човек, сечење со ножици, работа со пластелин, изработка на мозаик итн.
8. **Музичко образование** - составено од 27 цели, почнувајќи од имитација на гласови, одредување на извор на звук, одредување на ритам...па сè до пеење песни самостојно и во група, играње, свирење на еден музички инструмент, учење на националната химна и сл.
9. **Настава по едукација за храна** - има 15 цели каде што детето стекнува знаења за: јадење со раце, пиење од чаша, употреба на прибор за јадење, бришење на устата со салфетка, соодветно јадење во ресторан, правила на однесување на масата и сл.
10. **Религија и етика** - во програмата има 33 цели со кои детето треба да научи: да покаже дека сака, да им прави добрина на луѓето, да посетува болен, да ја одржува околината чиста, да земе абдест (религиозно миење пред секоја молитва), да научи неколку молитви, да ги познава религиозните празници, да има познавања за рамазанските постови и сл.

11. **Сообраќај и прва помош** - програмата е составена од 26 цели кои треба да се постигнат. Почнувајќи од препознавање на сите превозни средства, групирање на превозните средства, познавање на патот за превозните средства, познавања за сообраќајната полиција, играње на сигурни места, употреба на семафор, што треба да се преземе во случај на сообраќајна несреќа, прва помош за едноставни повреди итн.

Секоја од овие наставни активности е многу детално објаснета во програмата, на пример за првата активност „Миенење на рацете“ од подрачјето „Стекнување вештини за социјална интеграција“ следуваат дополнувања за однесувањето кое се очекува од детето при остварување на оваа активност:

- Отворање на чешмата,
- Земање сапун (или течен сапун) и одредување на доволната количина потребна за миенењето на рацете,
- Создавање пена од сапунот помеѓу рацете,
- Држење на рацете под млаз вода,
- Триенење на рацете,
- Плакнење,
- Затворање на чешмата.

Слободни (воннаставни) активности

Бидејќи во **Република Македонија** нема посебно училиште за основно образование на децата со аутизам, тие најчесто се едуцираат во посебните училишта за деца со интелектуална попреченост. Токму затоа, слободните активности предвидени за децата со интелектуална попреченост во посебните училишта, важат и за децата со аутизам:

- Еколошко-цвеќарска секција,
- Балетско-фолклорна секција,
- Производствено-творечка секција (плетење, везење, ткаење, ракотворби, шиенење),
- Секција за ликовно изразување,
- Драмско-рецитаторска секција,
- Хор и оркестар,
- Секција за општествено-природни науки,
- Секција за спортски активности:
 - Корективна гимнастика,
 - Вежби на справи,
 - Вежби со пилатес топки.

Најчесто организирани слободни активности за учениците во ПОУ се:

- Детска организација,
- Црвен крст,
- Еко-патроли и др.

Министерството за образование во **Република Турција** пак, има изготвено листа

од 62 слободни активности за сите Центри за аутизам:

- редење сложувалки,
- игри со лево-коцки,
- играчки со приклучување и отстранување,
- копирање цртежи,
- цртање слики,
- боење,
- учество во активности со боење на лицето,
- обликување со пластелин,
- сечење и лепење,
- изработка на украси од тесто за керамика,
- изработка на украси од светкави топчиња,
- изработка на мозаик,
- изработка на колаж,
- декорирање на свеќи,
- изработка на скулптури,
- правење маски,
- изработка на кукли,
- фотографирање,
- употреба на преостанат материјал,
- изработка на форми од хартија,
- декорирање на училницата,
- подготовка на катче во аголот од училницата,
- боење на сидовите,
- изработка на честитки,
- објаснување на слики,
- гледање на куклена претстава,
- креирање на куклена претстава,
- креирање на драма,
- играње театарска улога,
- вежбање јога за деца,
- куглање,
- играње пикадо,
- играње шах,
- кошарка, одбојка, фрлање ѓуле итн.- играње игри со топка,
- играње пинг-понг,

- играње игри за рамнотежа,
- познавање на деловите на компјутерот,
- играње игри на компјутер,
- употреба на програми за боење на компјутер,
- слушање музика на компјутер,
- гледање едукативен филм на компјутер,
- решавање загатки,
- пеење песни,
- пеење во хор,
- играње едноставни игри,
- играње симболички игри,
- играње тимски игри, кои вклучуваат соработка,
- ритмички игри, играње на музика,
- играње игри со песни; научени движења на песна,
- играње ора,
- познавање на музички инструменти,
- свирење на музички инструменти,
- учество во бенд,
- имитирање на животни,
- рецитирање песни,
- слушање басни,
- слушање приказни,
- гледање телевизија,
- слушање радио,
- гледање документарен филм,
- објаснување ставови,
- читање гласно или во себе,
- читање на заедничка книга,
- пишување писмо,
- пишување дневен план,
- одгледување растенија,
- учество во приредби за одредени денови и недели,
- учество во најразлични прошетки и посети.

Од сите слободни активности, наставникот избира околу 3 до 4 за еден месец, и им нуди можност за избор на учениците, т.е од 4 активности ученикот сам избира што сака да прави во своето слободно време за тој месец. Овие слободни активности се задолжителни од I до III одделение и тоа 4 часа неделно во прво одделение и по 2 часа неделно во второ и трето одделение.

Едукација на кадар

Како за сите категории на попреченост, така и за децата со аутизам, вработените кадри веќе 20 години се едуцираат на Институтот за дефектологија при Филозофскиот факултет во Скопје, **Република Македонија**. Покрај предметите предвидени за сите категории на попреченост, карактеристиките на аутизмот можат најчесто да се сретнат кај оние предмети кои се однесуваат на интелектуалната попреченост, иако постојат предмети посветени само на аутизмот како нарушување.

- Рана интервенција и едукација на деца со интелектуална попреченост,
- Методика на работа со деца со умерена, тешка и комбинирани попреченост,
- Методика на работа со ученици со лесна интелектуална попреченост 1 и 2,
- Едукација и рехабилитација на лицата со аутизам.

За дипломираните дефектолози, предвидена е една група за аутизам која всушност претставува комбинација од „Интелектуална попреченост и аутизам“. Овие студии се со времетраење од една година, поточно два семестра.

Во студиската програма за вториот циклус на студии од групата „Интелектуална попреченост и аутизам“ се предвидени следните предмети:

Табела 64. Наставен план за последипломски студии, насока
Интелектуална попреченост и аутизам во Република Македонија

I СЕМЕСТАР

р. бр.	КОД	НАСЛОВ НА ПРЕДМЕТОТ	КРЕДИТИ	ЧАСОВИ
1.	ДП1013	Едукација и рехабилитација на лицата со интелектуална попреченост	10	24
2.	ДП1023	Планирање на научно истражување	10	24
3.	ДП1033	Процена на психомоторниот развој на лицата со интелектуална попреченост	10	24
	Вкупно		30	

II СЕМЕСТАР

р. бр.	КОД	НАСЛОВ НА ПРЕДМЕТОТ	КРЕДИТИ	ЧАСОВИ
1.	ДП2013	Аутизам	10	24
2.		Предмет од Листа бр. 1	4	10
3.		Предмет од Листа бр. 1	4	10
4.		Изборен предмет од Листата слободни предмети на УКИМ	2	4
5.	ДП3013	Магистерски труд	10	
	Вкупно		30	

Листа бр. 1

р. бр.	КОД	НАСЛОВ НА ПРЕДМЕТОТ	КРЕДИТИ	ЧАСОВИ
1.	ДП 202И	Генетски аспекти на лицата со интелектуална попреченост и аутизам	4	10

2.	ДП 203И	Инклузивно образование	4	10
3.	ДП 204И	Интелектуална попреченост и други нарушувања	4	10
4.	ДП 205И	Социопедија	4	10
5.	ДП 206И	Ментално здравје на лица со интелектуална попреченост	4	10
6.	ДП 207И	Рана интервенција и едукација на деца со пречки во развојот	4	10

По завршувањето на овие студии, дипломираните дефектолози се стекнуваат со звање: магистер по специјална едукација и рехабилитација од областа на интелектуална попреченост и аутизам.

Последните неколку години, кадрите за работа со деца со посебни образовни потреби се едуцираат и на Државниот универзитет во Тетово - Филозофски факултет отсек Специјална едукација и рехабилитација. И на овој Институт покрај предметите кои се однесуваат за сите категории на попреченост, аутизмот може да се сретне и во литературата предвидена за едукација на кадрите при работа со деца со интелектуална попреченост. Во овој дел ќе ги издвоиме оние испити кои се поврзани со едукацијата на кадарот само за работа со деца со интелектуална попреченост:

- Вовед во едукација на деца со ментална ретардација,
- Методика на работа со лица со тешка и комбинирана попреченост,
- Методика на учениците со лесна психичка попреченост,
- Тешкотии во учењето,
- Аутистичен спектар.

И во **Република Турција** кадарот кој работи со децата со аутизам се едуцира на факултетите кои во одделот за Специјална едукација имаат отсек - наставници за деца со интелектуална попреченост“. Следствено на тоа можеме да забележиме дека и во оваа земја, како и во Македонија, на кадарот кој работи со децата со интелектуална попреченост им се препушта едукацијата и третманот и на децата со аутизам. Програмата за додипломските, последипломските и докторските студии за оваа област, ја опишавме во првиот дел.

Програмата на *Гази универзитетот* во Анкара (Gazi Üniversitesi), има последипломски студии за подготовка на специјални едукатори, кои според описот на програмата се обучуваат за работа со: лица со оштетен вид, лица со интелектуална попреченост, лица со аутистичен спектар на нарушувања, како и лица со нарушувања во различни области како на пример учењето, адаптацијата и сл. Програмата е слична како и за докторските студии по специјална едукација. Трае две години, односно 4

семестри, во кои првата година е составена од 4 изборни предмети за секој семестар, а третиот и четвртиот семестар се предвидени за изработка на магистерски труд.

Докторските студии се со времетраење од 4 години т.е. 8 семестари. Првата година, односно за првите два семестра, се предвидени по 4 задолжителни изборни предмети. Третиот семестар е предвиден за стекнување квалификација за докторат и изработка на предлог-теза. Понатаму 4, 5, 6, 7 и 8-от семестар се предвидени за изработка на докторска дисертација со дополнителен еден предмет за посебната едукација во докторските студии. Во листата на задолжителни изборни предмети за првите два семестра се предвидени следните:

1. Стратегии за когнитивна настава,
2. Дизајн на инструкции за деца со мултипни оштетувања,
3. Дизајнирање на модели за еден предмет,
4. Практики во Специјалната едукација засновани на докази,
5. Нарушувања во говорот и комуникација,
6. Нарушувања во емоциите и однесувањето,
7. Дизајнирање на модели за еден предмет во специјалната едукација,
8. Раното детство во Специјалната едукација,
9. Учење на стратегии за самоконтрола,
10. Модели на учење засновани на интеракција,
11. Методи и техники на комуникација за мултипни оштетувања.

Покрај стручниот кадар, со децата со аутизам работат и т.н. „сертифицирани наставници за деца со интелектуална попреченост“ т.е. кадар со завршен Педагошки факултет и дополнителен курс за работа со деца со интелектуална попреченост.

2. АНАЛИЗА НА ПОДАТОЦИТЕ ПОДЕЛЕНИ ПО ИСТРАЖУВАЧКИ ПРАШАЊА

Во овој дел, ќе се обидеме да ги анализираме податоците кои ги добивме за сите категории на попреченост, поделени според подготвените истражувачки прашања:

2.1. Во која од двете земји посебните училишта имаат подолга традиција?

Табела 65. Подолга традиција во третманот на учениците со посебни образовни потреби

Историски осврт за деца со	Македонија	Турција
интелектуална попреченост	1950/1951	1960/1961
оштетен вид	1951/1952	1899/1900
оштетен слух	1949/1950	1889/1890
телесна инвалидност	1963/1964 (1971/1972)	1974/1975
аутизам	2006/2007	1999/2000

Ако ги анализираме податоците во табелата, можеме да забележиме дека **Република Македонија** предничи во однос на времето на креирање организиран воспитно-образовен систем за децата со интелектуална попреченост и за децата со телесна инвалидност, но за останатите категории **Република Турција** е во поголема предност. Иако не сме сигурни како бил организиран образовниот процес за децата со оштетен вид и оштетен слух уште во тоа време, сепак податоците од Република Турција покажуваат дека отворениот оддел во Истанбулската школа за трговија учествувал во обуката на слепи ученици, сепак нема податок каков вид на обука и за ученици на која возраст. Наставни планови и програми од тоа време, во ова училиште не успеавме да најдеме. Исто така, и за училиштата за деца со оштетен слух, податокот од 1899 година е проследен со објаснувањето „Образование на глувите лица во Трговското училиште“, но повторно немаме информација за каков вид на образование се работи и со деца на која возраст започнале. За овие две категории на попреченост разликата помеѓу Македонија и Турција е 52, односно 60 години, што претставува навистина голема разлика и долг период потребен за организирање едукација на децата со оштетен вид и оштетен слух во Република Македонија.

За децата со телесна инвалидност првите обиди за образование се направени во 1963 година на неколку клиники во Охрид и Скопје на кои на подолг период на лекување престојуваат деца (Костнозглобна болница во Охрид, Ортопедска клиника во

Скопје, Завод за медицинска рехабилитација во Скопје). Заводот за заштита и рехабилитација во „Бања Банско“ започнува со работа во учебната 1971/1972 година.

За децата со аутизам, разликата во времето на започнување организиран едукативен процес, помеѓу овие две земји е 6-7 години, доколку времето на отворање на првата посебна паралелка за деца со аутизам го сметаме како организирање на процес на едукација за оваа категорија. Сепак сè уште не можеме да зборуваме за организиран едукативен процес на ниво на Македонија бидејќи не ни е позната работата во новоотворениот Центар за аутизам.

Така, за ова истражувачко прашање можеме да заклучиме дека *Република Турција покажува подолга традиција за едукација на децата од три категории на попреченост: оштетен вид, оштетен слух и аутизам, додека за децата со интелектуална и телесна попреченост, во Република Македонија третманот е порано организиран.*

2.2. Каква е организациската поставеност на посебните училишта во Република Македонија и Република Турција?

При собирање на податоците за ова истражувачко прашање, почнавме со анализа од министерствата за образование во двете земји и дојдовме до заклучок дека во Република Македонија нема одвоен сектор за посебно образование, што од самиот почеток ја отежнува организираноста на посебните училишта и установи за работа со деца со посебни образовни потреби. Од овој аспект, Република Турција е во предност, бидејќи има добро организиран посебен сектор за Специјална едукација и насочување, во кој се контролира работата на посебните државни училишта, установи, приватни посебни училишта, центрите за аутизам, центрите за насочување и следење итн. *Ова не значи дека работата на посебните училишта во Република Македонија не е контролирана од страна на Министерството за образование, туку само дека е потребен посебен сектор заради поголема прегледност.*

Во *Република Македонија* организациската поставеност на училиштата започнува од директорот како највисок орган, понатаму следуваат одделенска настава, предметна настава, стручен актив, наставнички совет, совети на родители и училиштен одбор. Често се сретнуваат и стручни соработници од различни профили според видот на попреченост на децата од посебното училиште.

Во *Република Турција*, пак, организациската поставеност во училиштата е различна, иако во секое училиште највисок орган е директорот, понатаму се чини дека организациската поставеност ја одредува само тој, бидејќи во некои училишта забележуваме и по двајца помошник-директори (едниот одговорен за наставата од I до IV одделение, а другиот за наставата од V до VIII одделение), додека во некои училишта нема ниту еден бидејќи се организирани по сектори - со поставување раководители на секој сектор, па така имаат: раководител за настава, раководител за персонал, раководител за финансии, раководител за администрација итн.

Покрај посебните училишта, и сите центри за насочување и следење, центри за специјална едукација и рехабилитација, центри за аутизам... сите имаат своја посебна организација која најмногу се поставува во зависност од потребата и одлуките на директорот.

2.3. Кои модели на образование за учениците со посебни потреби постојат во Република Македонија и Република Турција?

И за ова прашање најдовме на неколку разлики помеѓу двете земји.

Табела 66. Модели на образование на учениците со посебни образовни потреби

Модели на образование за деца со:	Македонија	Турција
интелектуална попреченост	Три модели на образование: <ul style="list-style-type: none"> - посебни училишта, - посебни паралелки при редовни училишта, - редовни паралелки со процесот на инклузија. 	4+1 модели на образование: <ul style="list-style-type: none"> - државни посебни училишта, - приватни посебни училишта, - посебни паралелки во редовни училишта, - инклузивни паралелки во редовни училишта + Центри за специјална едукација и рехабилитација
оштетен вид	Два модели на образование: <ul style="list-style-type: none"> - посебни училишта, - редовни паралелки со процесот на инклузија. 	2+1 модели на образование: <ul style="list-style-type: none"> - државни посебни училишта, - редовни паралелки со процесот на инклузија. + Центри за специјална едукација и рехабилитација
оштетен слух		3+1 модели на образование <ul style="list-style-type: none"> - државни посебни училишта,

		<ul style="list-style-type: none"> - посебни паралелки во редовно образование, - инклузивни паралелки во редовно образование. <p>+ Центри за специјална едукација и рехабилитација.</p>
телесна инвалидност		<p>2+1 модели на образование</p> <ul style="list-style-type: none"> - државни посебни училишта, - инклузивни паралелки во редовно образование <p>+ Центри за специјална едукација и рехабилитација</p>
аутизам	<p>Четири модели на образование:</p> <ul style="list-style-type: none"> - посебни училишта за деца со интелектуална попреченост, - посебна паралелка за деца со аутизам во посебно училиште, - посебни паралелки за деца со интелектуална попреченост во редовни училишта и - редовни училишта со процесот на инклузија. 	<p>4+1 модели на образование:</p> <ul style="list-style-type: none"> - државни центри за аутизам, - приватни центри за аутизам, - посебни паралелки во редовни училишта, - редовни паралелки со процесот на инклузија <p>+Центри за специјална едукација и рехабилитација.</p>

Државните посебни училишта како модел на образование за сите категории на попреченост ги има во двете земји, исто како и посебните и инклузивните паралелки.

Првата разлика што може да се забележи помеѓу двете земји е постоењето на центрите за специјална едукација и рехабилитација во Република Турција, кои ги нема во Република Македонија. Овој помошен систем на едукација е наменет за поддршка на сите ученици со посебни образовни потреби кои ја следат наставата во редовните училишта (во посебни или инклузивни паралелки).

Друга разлика се приватните посебни училишта за деца со интелектуална попреченост, но и приватните центри за аутизам кои ги има во Република Турција како еден избор повеќе за родителите на децата од овие две категории на попреченост, избор кој го немаат родителите од Република Македонија.

Посебно ќе го анализираме системот на образование за децата со аутизам, како систем за кој можеме да забележиме голема разлика во моделите на образование во двете земји. Додека децата со аутизам во Македонија се едуцираат во посебните

училишта или пак во посебни паралелки во посебните училишта, Турција веќе 14 години има голем број центри за аутизам (приватни и државни). Што се однесува до образованието на овие деца во редовните училишта, постојат два исти модели во двете земји, со таа разлика што во Турција постои и дополнителен модел за поддршка на децата со аутизам вклучени во редовното образование, додека родителите на децата во Република Македонија самостојно се снаоѓаат при изборот на поддршка за нивното дете доколку одлучат да биде вклучено во инклузивна паралелка (преку ангажирање дефектолози кои ја следат наставата заедно со детето или преку лично следење на наставата заедно со детето).

2.4. На кој начин се финансирани посебните училишта во Република Македонија и Република Турција?

Во Република Македонија финансиите потребни за образование на децата со пречки во развојот се главно покриени од министерствата, додека во Република Турција забележуваме повеќе начини на финансирање на посебниот образовен систем кој е во согласност со изборот за едукација на децата со попреченост.

Табела 67. Финансирањето на посебните училишта во Република Македонија и Република Турција

Финансирање на училиштата за деца со:	Македонија	Турција	
интелектуална попреченост	Министерство за образование, Министерство за труд и социјална политика, Министерство за здравство.	Министерство за образование, Родители, Донации.	Центрите за специјална едукација и рехабилитација се основани од приватни сопственици, но финансирани од Министерство за образование. За дополнителни часови или доколку детето нема извештај, тогаш трошоците ги покрива семејството.
аутизам			
оштетен вид оштетен слух	Министерство за образование, Министерство за труд и социјална политика.	Министерство за образование	
телесна инвалидност			

Позитивната страна за посебниот образовен систем во Република Македонија е тоа што ниту еден вид образование, па и сместување во интернати, за децата со попреченост не е на товар на родителите, што од друга страна им ги намалува можностите за избор.

Во Република Турција, пак, позитивно е што родителите имаат поголем избор за начинот на едукација на нивното дете, но тоа, пак, од друга страна значи дека „поквалитетното“ образование „по мерка“ на детето, би можеле да си го дозволат само оние родители кои имаат доволно финансии за приватни посебни училишта. Овие училишта често пати имаат одлична опременост, нудат посебни програми за образование преземени од странство, постојано имаат нови проекти, сензорни соби, базени, но и одлична моќ за убедување на родителите дека единствено во нивните училишта детето ќе биде во можност да стекне повеќе знаења. Дури, голем дел од нив одат до крајности со лажни ветувања од типот „детето ќе прооди за многу кратко време“ и сл. Забележително е дека некои од приватните училишта во Турција, на сметка на родителите, веќе почнаа да функционираат само за „бизнис“, бидејќи образованието во овие училишта и Центри за аутизам воопшто не е евтино (30.000 лири годишно т.е. околу 10.500 евра).

Центрите за специјална едукација и рехабилитација, пак, добиваат финансии од Министерството за образование за секој одржан час со децата кои имаат извештај од Центарот за истражување и следење. Но, токму приватните сопственици на овие центри извршуваат голем број неправилности сè со цел да ги подигнат сите средства, па така често запишуваат и неодржани часови или ги убедуваат родителите дека часовите покриени од Министерството за образование се недоволни за нивното дете и дека би било пожелно самите да финансираат за повеќе часови неделно.

2.5. Колку посебни училишта има во Република Македонија, а колку во Република Турција?

Според податоците од Државниот завод за статистика на Република Македонија, во оваа држава има вкупно 42 основни училишта за деца со посебни образовни потреби, но во категоријата „лица со интелектуална попреченост“ се опфатени и оние училишта кои не се посебни туку имаат неколку посебни паралелки, така бројката од 39 училишта е нереална со оглед на податоците од терен, кои покажуваат дека има 5

посебни основни училишта и тоа четири за работа со деца со лесна интелектуална попреченост и едно за работа со деца со умерена и тешка интелектуална попреченост.:

- ПОУ „Иднина“, Скопје;
- ПОУ „Д-р Златан Сремац“, Скопје;
- ПОУ „Маца Овчарова“, Велес;
- ПОУ Св. Климент Охридски“ - Ново Село, Струмица;
- Завод за рехабилитација на деца и младинци - Скопје.

Табела 68. Број на посебни училишта во Република Македонија и Република Турција

Број на посебни училишта за деца со:	Македонија		Турција	
	Училишта	паралелки	училишта	паралелки
интелектуална попреченост	39	142	178	943
оштетен вид	1	9	16	260
оштетен слух	1	14	44	731
телесна инвалидност	1	6	3	77
аутизам	-	-	483	2 499
Вкупно	42	171	724	4 447

Така, овој податок ја менува сликата за вкупниот број училишта за децата со интелектуална попреченост, сепак бројот од 171 паралелка е точен и сосема доволен за споредба со бројот на ученици.

Во Република Турција има вкупно 724 (приватни и државни) училишта, од кои дури 483 се центри за аутизам. Потоа, за лицата со интелектуална попреченост има 178 посебни училишта, додека најмалку, односно само 3 училишта се отворени за учениците со телесна инвалидност. Децата во Република Турција се поделени во 4.447 паралелки.

2.6. Колку ученици се опфатени во посебниот образовен систем во двете земји?

Ниту на ова прашање не можеме да одговориме со сигурност, бидејќи не располагаме со податоци колку деца со посебни потребни од Република Македонија се опфатени во редовните училишта преку процесот на инклузија, како дел од посебниот образовен систем. Исто така, немаме податок за бројот на децата со аутизам кои се дел од посебниот образовен систем, но сметаме дека Државниот завод за статистика го

пресметува нивниот број во категоријата „деца попречени во менталниот развој“ тука прикажани како категорија „лица со интелектуална попреченост“.

Табела 69. Опфатени ученици во посебниот образовен систем

Број на ученици во посебните училишта за деца со:	Македонија	Турција
интелектуална попреченост	643	3.200
оштетен вид	37	1.350
оштетен слух	69	3.330
телесна инвалидност	13	664
аутизам	-	13.591
Вкупно	762	22.135

Податоците од табелата покажуваат дека во учебната 2013/2014 година, во посебните основни училишта во Република Македонија има вкупно 762 ученици од сите категории на попреченост, додека во Република Турција бројката достигнува до 22.135 ученици кои ја посетуваат наставата во некое од државните или приватните посебни основни училишта.

Доколку на овој број деца опфатени во посебните основни училишта од Република Турција го додадеме и вкупниот број од 29.094 деца со пречки во развојот опфатени во посебните паралелки во редовните училишта и 152.485 деца вклучени во редовни паралелки преку процесот на инклузија, можеме да дојдеме до еден целосен податок од 203.714 ученици со посебни образовни потреби вклучени во посебниот образовен систем на Република Турција.

Но, за жал, за двете земји немаме податок за вкупниот број деца со пречки во развојот на основно училишна возраст. Само на тој начин би можеле да споредиме колку деца не се опфатени во посебниот образовен систем и во Македонија и во Турција.

2.7. Колку стручни кадри се вработени во посебните училишта во Република Македонија и Република Турција?

Податоците со кои располагаме, од државните заводи за статистика од двете земји нудат број на „наставници“ кои работат во посебните училишта и установи, без објаснување за кој кадар поточно се работи. Така, на пример, за Заводот за заштита и

рехабилитација на телесно инвалидни лица „Бања Банско“ - Струмица има податок дека се вработени вкупно 10 наставници, но податоците од Заводот, пак, покажуваат дека во основното образование на децата со телесна инвалидност е вклучен само еден дефектолог. Останатите 9 се предметни наставници кои во рамките на Заводот во Бања Банско ги подготвуваат учениците според наставната програма за да можат учениците на крајот од учебната година да ги полагаат испитите во најблиското основно училиште во кое се запишани.

Исто така и за Република Турција, знаеме дека постојат два вида кадри „Наставници за деца со интелектуална попреченост“ на пример, но и „Сертифицирани наставници за деца со интелектуална попреченост“ и статистичките податоци не прецизираат за кој вид кадар се работи при истакнување на податокот за „вработени наставници“. Од друга страна, во Република Турција нема образование за кадар кој би работел со децата со телесна инвалидност, па останува непознато со кој образовен профил се кадрите вработени во посебните училишта за деца со телесна инвалидност.

На овој начин сметаме дека не можеме да дадеме соодветен одговор на нашето истражувачко прашање доколку поимот „стручни кадри“ не го замениме со „наставници“.

Табела 70. Вработени наставници во посебните основни училишта

Број на наставници во посебните училишта за деца со:	Македонија	Турција
интелектуална попреченост	191	1 153
оштетен вид	18	494
оштетен слух	32	1 088
телесна инвалидност	10	101
аутизам	-	3 427
Вкупно	251	6 263

Според податоците од табелата, за учебната 2013/2014 година, во посебните училишта во Република Македонија, се вработени вкупно 251 наставник, додека во Република Турција 6.263 наставници се вработени во државните и приватните посебни основни училишта.

За подетална анализа на бројот на наставници во однос на бројот на ученици и бројот на паралелки, а со тоа и за подобра споредба за двете земји, ќе се обидеме последните три прашања да ги анализираме во една табела:

Табела 71. Соодносот: паралелки, наставници и ученици

	Македонија			Турција		
	Наставници	Ученици	Паралелки	Наставници	Ученици	Паралелки
Деца со интелектуална попреченост	191	643	142	1 153	3 200	943
Деца со оштетен вид	18	37	9	494	1 350	260
Деца со оштетен слух	32	69	14	1 088	3 330	731
Деца со телесна инвалидност	10	13	6	101	664	77
Деца со аутизам	-	-	-	3 427	13 591	2 499
Вкупно	251	762	171	6 263	22 135	4 447

Од овие податоци можеме да одредиме со колку ученици работи еден наставник и во колку простории за работа тие се поделени, во двете земји.

Табела 72. Колку ученици доаѓаат на еден наставник во паралелка

Број на наставници во посебните училишта за децата со:	Македонија		Турција	
	ученици		ученици	
	за еден наставник	во една паралелка	за еден наставник	во една паралелка
интелектуална попреченост	3	5	3	3
оштетен вид	2	4	3	5
оштетен слух	2	5	3	4
телесна инвалидност	1	2	6	9
аутизам	-	-	4	5

Од податоците во табелата можеме да забележиме дека во Република Македонија еден наставник работи со 1 до 3 ученици со посебни образовни потреби, просечно, а учениците се поделени по 2 до 5 во една паралелка. Во Турција, пак, еден наставник работи со 3 до 6 ученици во просек, а секоја паралелка брои по 3 до 9 ученици во зависност од категоријата на попреченост на која припаѓаат учениците. Така, во посебните училишта за едукација на деца со телесна инвалидност има во просек по 9 ученици, додека учениците со интелектуална попреченост се поделени по 3 во една паралелка.

Оваа анализа не е целосна, со оглед на фактот што не знаеме колку наставници работат во две смени, колку простории се употребуваат за повеќе групи и сл. Но, ако ги разгледаме на овој начин само податоците кои ни се достапни, можеме да забележиме

дека Република Македонија нуди подобри услови за работа со децата со посебни образовни потреби според соодносот број на ученици на еден наставник, но и број на ученици во една паралелка.

2.8. Кои наставни планови и програми се опфатени во посебните основни училишта во Република Македонија и Република Турција?

За да можеме полесно да ги анализираме програмите, најпрвин ќе ги издвоиме оние програми кои се застапени за сите категории на попреченост, а потоа ќе ги додадеме посебните.

Табела 73. Наставни планови и програми во посебните основни училишта

Наставни програми (задолжителни предмети)	Македонија	Турција
Предмети застапени за сите категории на попреченост	<ul style="list-style-type: none"> • Македонски јазик • Математика, • Англиски јазик, • Ликовно образование, • Запознавање на околината, • Техничко образование, • Физичко и здравствено образование. 	<ul style="list-style-type: none"> • Турски јазик, • Математика, • Природни науки, • Запознавање со науките, • Општествени науки, • Историја на Турската револуција и историја на Кемал Ататурк, • Странски јазик, • Религија и етика, • Ликовно образование, • Музичко образование, • Вештини за социјална адаптација, • Технологија и дизајн, • Безбедност во сообраќајот, • Информатичка технологија и Софтвер, • Насочување и планирање на кариера, • Човекови права, државјанство и демократија.
Деца со интелектуална попреченост	<ul style="list-style-type: none"> • Музичко образование, • Основи на општествените науки, • Основи на природните науки. 	<ul style="list-style-type: none"> • Игри и физички активности, • Физичко образование и спорт.
Деца со оштетен вид	<ul style="list-style-type: none"> • Музичко образование, • Втор странски јазик, • Информатика 	<ul style="list-style-type: none"> • Игри, физички активности и Вештини за самостојни движења, • Физичко Образование, Спорт и

	<ul style="list-style-type: none"> • Општество, • Географија, • Историја, • Граѓанско образование, • Природа, • Природни науки, • Природни науки и техника, • Биологија, • Физика, • Хемија. 	Вештини за самостојни движења.
Деца со оштетен слух	<ul style="list-style-type: none"> • Музички стимулации и ритмички вежби, • Информатика • Општество, • Географија, • Историја, • Граѓанско образование, • Природа, • Природни науки, • Природни науки и техника, • Биологија, • Физика, • Хемија. 	<ul style="list-style-type: none"> • Игри и физички активности, • Физичко образование и спорт.
Деца со телесна инвалидност	<ul style="list-style-type: none"> • Втор странски јазик, • Музичко образование, • Природни науки, • Информатика • Општество, • Географија, • Историја, • Етика, • Граѓанско образование, • Природа, • Природни науки, • Природни науки и техника, • Биологија, • Физика, • Хемија, • Иновации. 	<ul style="list-style-type: none"> • Игри и физички активности, • Физичко образование и спорт.
Деца со аутизам	<ul style="list-style-type: none"> • Музичко образование, • Основи на општествени науки, • Основи на природни науки. 	За децата со аутизам во Р. Турција има два типа на програми за образование кои се објаснети претходно, но и опширни за да можеме да ги поставиме во табелата.

Во Република Македонија има седум задолжителни предмети кои можат да се сретнат во сите посебни училишта, другите се или адаптирани според категорија на

попреченост и достапни под друг назив, или, пак, не можат да се сретнат во програмата за работа со деца со интелектуална попреченост и аутизам и токму затоа не спаѓаат во групата „предмети застапени за сите категории“. Програмата за децата со оштетен вид, оштетен слух и телесна инвалидност е претежно иста.

Во Република Турција 16 предмети се исти за сите посебни училишта, дури и другите предмети за физичко образование на децата со посебни образовни потреби се исти во сите училишта освен во училиштата за децата со оштетен слух каде што покрај основниот назив на предметот додадено е стекнувањето на вештини за изведување на самостојни движења, како активност додадена поради специфичноста на потребите на децата со оштетен вид. Што се однесува до групата на деца со аутизам, наставните програми се поделени на два типа кои претходно беа детално објаснети.

За организацијата на изборните предмети забележуваме голема разлика помеѓу двете земји. Во Македонија често пати може да се забележат по неколку изборни предмети во секоја програма, но најчесто се сретнуваат училиштен хор и училиштен оркестар, потоа:

- Нашата татковина,
- Воспитание за околината,
- Истражување на родниот крај,
- Танци и народни ора,
- Проекти од музиката или ликовната уметност,
- Техничко образование,
- Проекти од информатика,
- Изборен спорт,
- Унапредување на здравјето,
- Класична култура во европската цивилизација и
- Вештини за живеење,
- Работа со компјутер.

Во Република Турција, пак, изборните предмети опфаќаат поголем број активности од различни подрачја кои не се разликуваат многу во програмите на училиштата поделени според категорија на попреченост. Така најчесто се сретнуваат предметите:

- Религиски и морални вредности:
 - Читање на Коранот,
 - Животот на Божјиот пратеник Мухамед,
 - Основни религиски познавања.
- Јазик и изразување:
 - Вештини за читање,

- Писменост и вештини за писмено изразување,
- Живи јазици и дијалекти,
- Комуникациски и презентационски вештини.
- Странски јазик,
- Науки и математика:
 - Аплицирање на науката,
 - Аплицирање на математиката,
 - Науката во животната средина,
 - Информатичка технологија и софтвер.
- Уметност и спорт:
 - Ликовна уметност,
 - Музичка уметност,
 - Спорт и физички активности,
 - Драма,
 - Игри за развој на интелигенција.
- Општествени науки:
 - Културата на народот,
 - Медиумска писменост,
 - Право и правда,
 - Едукација за расудување.
- Вештини за социјална адаптација.

Покрај тоа што во Република Турција има поголем избор на предмети според желбите и способностите на учениците, за разлика од Република Македонија, *можеме да забележиме дека и бројот на часови предвидени за изборни предмети неделно е помал во Република Македонија (2 до 5 часа неделно) за разлика од Република Турција (6 часа неделно).*

2.9. Кои слободни (воннаставни) активности се планирани во работата на посебните основни училишта во Република Македонија и Република Турција?

Во Република Македонија воннаставните активности се најчесто организирани во вид на секции кои претежно се разликуваат од едно училиште до друго бидејќи се планираат според афинитетите, можностите и способностите на децата одделно. Најчести секции кои можат да се сретнат во училиштата во Република Македонија се:

- Еколошко-цвеќарска секција,
- Балетско-фолклорна секција,
- Производствено-творечка секција (плетење, везење, ткаење, ракотворби, шиење),
- Секција за ликовно изразување,

- Драмско-рецитаторска секција,
- Хор и оркестар,
- Секција за општествено-природни науки,
- Секција за спортски активности:
 - Корективна гимнастика,
 - Вежби на справи,
 - Вежби со пилатес топки.
- Училиштен спорт:
 - Активности во сала,
 - Планинарење,
 - Лизгање,
 - Возење (велосипед, ролери, тротинети),
 - Куглање.
- Слободни активности за проширување и продлабочување на знаењата и способностите на учениците:
 - Драмско-рецитаторска и литературна секција,
 - Домаќинска секција/ оспособување за секојдневни животни вештини,
 - Шаховска секција,
 - Еколошка секција,
 - Спортска секција, музичка секција.
- Културно-уметнички слободни активности:
 - Оркестар и камерно музицирање,
 - Хор.

Во Република Турција слободните активности се организирани во вид на листа на голем број активности од која наставникот секој месец избира неколку, а ученикот, пак, самостојно одлучува со која од понудените активности би сакал да го помине своето слободно време на училиште. Листата не се разликува многу од едно училиште до друго, само се избришани неколку активности за кои е одлучено дека не можат да се реализираат со некои ученици поради специфичноста на нивното оштетување. Најчесто застапени активности се:

- редење сложувалки,
- игри со лево-коцки,
- играчки со приклучување и отстранување,
- копирање цртежи,
- цртање слики,
- боење,
- учество во активности со боење на лицето,
- обликување со пластелин,
- сечење и лепење,
- изработка на украси од тесто за керамика,

- изработка на украси од светкави топчиња,
- изработка на мозаик,
- изработка на колаж,
- декорирање на свеќи,
- изработка на скулптури,
- правење маски,
- изработка на сончев часовник,
- изработка на воденица,
- изработка на кукли,
- фотографирање,
- употреба на преостанат материјал,
- изработка на форми од хартија,
- декорирање на училницата,
- подготовка на катче во аголот од училницата,
- боење на ѕидовите,
- изработка на честитки,
- објаснување на слики,
- гледање на куклена претстава,
- креирање на куклена претстава,
- креирање на драма,
- играње театарска улога,
- вежбање јога за деца,
- куглање,
- играње пикадо,
- играње шах,
- кошарка, одбојка, фрлање ѓуле итн.- играње игри со топка,
- играње пинг-понг,
- играње игри за рамнотежа,
- познавање на деловите на компјутерот,
- играње игри на компјутер,
- употреба на програми за боење на компјутер,
- слушање музика на компјутер,
- гледање едукативен филм на компјутер,
- решавање загатки,
- пеење песни,
- пеење во хор,
- играње едноставни игри,
- играње симболички игри,
- играње тимски игри, кои вклучуваат соработка,
- ритмички игри, играње на музика,
- играње игри со песни; научени движења на песна,

- играње ора,
- познавање на музички инструменти,
- свирење на музички инструменти,
- учество во бенд,
- имитирање на животни,
- рецитирање песни,
- слушање басни,
- слушање приказни,
- гледање телевизија,
- слушање радио,
- гледање документарен филм,
- објаснување ставови,
- читање гласно или во себе,
- читање на заедничка книга,
- пишување писмо,
- пишување дневен план,
- одгледување растенија,
- учество во приредби за одредени денови и недели,
- учество во најразлични прошетки и посети.

Бидејќи во наставниот план и програма од Министерството за образование на Република Турција нема информација за реализација на активности во посебни секции, решивме да стапиме во контакт со едно од посебните училишта обидувајќи се да дознаеме дали во нивното училиште има реализација на ваков вид активности. Ни беше објаснето дека во оваа земја нема секции, но има листа на клубови кои се реализираат во вид на воннаставни активности (шах клуб, клуб за поезија, клуб за сликање и сл.). Во програмата наменета за децата со посебни образовни потреби не може да се најде оваа листа бидејќи посебните училишта не се обврзани за реализација на овој тип активности туку за нив важат само слободните активности. Децата со посебни потреби кои се вклучени во воспитно-образовниот процес во редовните училишта имаат право, доколку изразат желба, да се вклучат во некој од клубовите заедно со другите деца, но за нив не е задолжително.

Така, со оваа анализа, забележуваме дека во Република Македонија реализацијата на слободните и воннаставните активности е задолжителна во посебните училишта, додека во Република Турција само слободните активности се задолжителни. Од друга страна и начинот на реализација на слободните активности многу се разликува во двете земји.

2.10. Како се едуцираат стручните кадри за работа со ученици со попреченост во Република Македонија и Република Турција?

За време на анализата на начинот на едукација на стручните кадри кои работат со деца со пречки во развојот, забележавме големи разлики помеѓу Република Македонија и Република Турција.

Во **Република Македонија** кадрите се едуцираат на два универзитети: „Св. Кирил и Методиј“, Институт за дефектологија и Државен тетовски универзитет - Институт за Специјална едукација и рехабилитација. На овие два универзитети, кадрите се подготвуваат до ниво на дипломирани дефектолози, односно специјални едукатори (во тек е усогласување на терминологијата). За време на овие студии се опфатени предмети кои ги подготвуваат дефектолозите за работа со деца со сите категории на попреченост.

За одделни предмети, како: музичко и ликовно, образование и други, во училиштата се ангажираат и предметни наставници кои мораат да завршат и дефектолошка доквалификација која се состои од полагање на 5 предмети.

Понатаму, на Институтот за дефектологија во Скопје се организирани магистерски студии по областите:

1. Интелектуална попреченост и аутизам,
2. Оштетувања на слухот,
3. Оштетувања на видот,
4. Моторни нарушувања,
5. Инклузивно образование од областа на специјалната едукација и рехабилитација.

Во фаза на подготовка се и докторските студии на овој универзитет, со што ќе им се овозможи на идните магистри по дефектолошки науки да го продолжат своето образование.

Во **Република Турција**, кадрите кои работат со децата со посебни образовни потреби повеќе се едуцираат на еден вид „педагошко ниво“, т.е. на ниво на наставници за посебните училишта. Така постојат само три вида студии за едукација на кадрите:

- Наставници за деца со интелектуална попреченост,
- Наставници за деца со оштетен слух и
- Наставници за деца со оштетен вид.

Овие институти се дел од педагошките факултети во повеќето универзитети, а студиските програми најчесто вклучуваат предмети кои се однесуваат на наставниот процес и посебното образование за децата со пречки во развојот, но не и медицинскиот

аспект од нивната состојба. Токму затоа и вработувањето на овие кадри се ограничува само на посебните училишта и установи, додека дијагностиката, прогностиката, рехабилитационските третмани се препуштаат на невропсихијатрите.

За наставниците за деца со интелектуална попреченост има организирани магистерски и докторски студии, како и за другите категории на попреченост. Групата „Наставници за деца со оштетен вид“ се едуцира само на еден универзитет, бидејќи студентите сè поретко го избираат овој профил за идна професија. Исто така, во Република Турција нема едукација на кадри за работа со деца со телесна инвалидност. Од посебните училишта за деца со „ортопедски оштетувања“ ни беше објаснето дека во овие училишта работат наставници со завршен Педагошки факултет.

Од друга страна, пак, забележавме голема разлика и во начинот на организирање на последипломските и докторските студии. Во Република Македонија сè уште се подготвуваат докторските студии, но последипломските студии, по новиот систем, се реализираат во само два семестари т.е. една година, додека во Република Турција последипломските студии траат две години (или 4 семестари), а докторските студии 4 години (8 семестари), во овие студии е вклучено и времето предвидено за изработка на магистерски труд, односно докторска дисертација.

Поради сè помалиот интерес за специјалната едукација од страна на идните студенти, но и сè поголемата потреба за стручен кадар во посебните училишта и установи, во Турција постои уште еден дополнителен кадар кој работи со децата со посебни образовни потреби - сертифицирани наставници за деца со интелектуална попреченост, кои всушност дипломираше на педагошки факултет и по завршувањето на студиите посетувале курс за работа со деца со интелектуална попреченост и на тој начин го добиле правото да се вработат во посебните училишта.

Токму поради овие причини можеме да заклучиме дека *Република Македонија има подобро организиран систем на едукација на кадрите* поради сеопфатноста на студиската програма со предмети од педагошка, медицинска, психолошка, социолошка и дефектолошка област кои ги покриваат сите категории на попреченост. Со тоа, кадарот во Република Македонија располага со повеќе информации за состојбата на децата со кои работат, но имаат и повеќе можности за вработувања не само во Посебни училишта туку и во развојни советувајќи, заводи за рехабилитација, породилишта и сл.

IV. ДИСКУСИЈА

Од општиот приказ на резултатите од истражувањето, кое го спроведовме со цел да одредиме како е организирано основното образование за учениците со посебни образовни потреби во Република Македонија и Република Турција, и да одредиме кои се разликите на двата образовни системи, може да се забележи дека во двете земји постојат разлики во начинот на организација и реализацијата на едукативниот систем, кои имаат свои позитивни, но и негативни страни.

Започнавме од анализа на историскиот развој на посебниот воспитно-образовен процес, водени од претпоставката дека земјата која има подолга традиција за едукација на децата со посебни образовни потреби ќе покаже и подобра организираност во иднина, со оглед на поголемото искуство во обидите за имплементација на соодветен посебен воспитно-образовен систем. Ова се покажа како точно, ако ја земеме предвид подолгата историја на посебните училишта во Република Турција кои подоцна прераснале во добро организиран систем на државни и приватни училишта, како и систем на едукација на децата во редовните училишта со процесот на инклузија. Но и формирање на „Центри за насочување и следење“ кои се целосно одговорни за изборот на начин на едукација за децата (во согласност со нивните можности и способности), изработка на Индивидуални образовни планови, но и следење на нивниот развој и напредок во иднина. Додека во Република Турција овие центри одлучуваат дали детето ќе се запише во посебно училиште, посебна паралелка или, пак, со процесот на инклузија ќе се вклучи во редовното образование, во Република Македонија стручните тимови од Заводот за ментално здравје децата ги категоризираат, но сепак изборот е само на родителите, кои во последно време се повеќе избираат инклузија во редовните училишта. Таму, текот на реализацијата на наставата со нивните деца поминува без поддршка. Така, во Република Турција децата испратени во редовните училишта истовремено се упатуваат на следење дополнителни индивидуални часови и физиотерапија во центри за специјална едукација и рехабилитација, каде им е обезбедена поддршка во нивното образование преку исполнување на целите поставени во нивните Индивидуални образовни планови. Во Република Македонија, пак, присутна е практиката на приватно ангажирање преку принцип на самофинансирање, родителите да вработуваат дефектолози кои би ја следеле наставата со нивното дете или доколку не се во можност, самите седат за време на реализацијата на наставата со

своите деца. И покрај тоа што во некои општини се вработуваат дефектолози, сепак овој кадар според работното место е одговорен за следење на децата со посебни образовни потреби, во неколку училишта на ниво на една општина, што е навистина недоволно. Примената на процесот на инклузија треба да понуди поддршка при реализацијата на воспитно-образовниот процес, за учениците со посебни образовни потреби, без разлика дали тоа ќе се реализира како во Република Турција преку посета на дополнителни индивидуални часови во посебни Центри за едукација и рехабилитација, или пак, преку вработување доволен број дефектолози во самите училишта. Во секој случај, треба да се земат предвид потребите на децата и да им се овозможи начин кој ќе го олесни следењето на редовната настава и ќе биде од голема корист и помош како за нив, така и за нивните родители.

И во Република Турција, покрај законски добро организираниот систем на посебно образование, во текот на собирањето на податоците најчесто на многу проблеми со кои се соочуваат овие деца во практиката. Така, родителите на децата кои добиле извештај за следење на наставата во редовни паралелки со процесот на инклузија, често пати се под притисок за употреба на медикаментозна терапија за смирување на детето, која доколку родителот одбива да ја прифати бидејќи не е препорачана од лекар, тогаш директорите на училиштата често пати го користат делот од законот кој им дава право да го одбијат прифаќањето во нивното училиште само доколку забележале дека детето е агресивно или преставува опасност за другите ученици. Крајниот резултат се деца на 8-9-годишна возраст кои воопшто не биле вклучени во инклузивните паралелки. Од друга страна, родителите на децата кои имаат извештај за едукација во посебна паралелка при редовно училиште, и покрај законската регулатива (според која доколку детето има извештај за едукација во посебна паралелка, основното училиште кое е најблиску до домот на детето, е обврзано да ја отвори таа паралелка, па дури и за само еден ученик), се соочуваат со проблеми во училиштата кои или немаат доволно кадар или, пак, немаат просторни можности за нова паралелка. Крајниот резултат е ист. Родителите кои се одлучиле за приватни посебни училишта, пак, многу често се цел на манипулации и лажни ветувања со кои се убедуваат да го направат овој избор за кој ќе мора да одвојат голем дел од своите средства. Во разговор со родители кои го направиле тој избор во минатото, забележавме големо разочарување, бидејќи како што истакнаа самите, биле подготвени да ги издвојат тие финансии само затоа што очекувале напредок кај своите деца, што не се случило. Од начинот на функционирање на посебниот образовен систем во

Република Турција, во практиката, можеме да забележиме дека добрата организираност и законската регулатива имаат потреба од многу чести и строги контроли и инспекции во училиштата од страна на Министерството за образование, во спротивно цената ја плаќаат децата, родителите, а не ретко и вработениот кадар. Како што е тоа случај со центрите за едукација и рехабилитација, во кои за поттик на процесот за самовработување било одлучено да се отвораат овие центри од страна на приватни сопственици кои би ги исполниле сите услови предвидени со законска регулатива, а финансирани за секој реализиран час од страна на Министерството за образование. Но, во практиката, сопствениците на овие училишта немаат доволно познавања за работата со децата со посебни образовни потреби, единствено од интерес за нив е реализацијата на што поголем број часови, на сметка на вработените наставници кои се принудени да одржат и по осум часови во текот на денот, некогаш да останат и подолго, некогаш да заведат часови кои не ги одржале бидејќи децата не биле присутни тој ден (а со тоа ризикуваат да ја изгубат лиценцата за работа). Сите наставници кои работат во овие центри и не се доволно стручни (бидејќи се одделенски наставници со сертификат за работа со деца со интелектуална попреченост) и оваа професија не била нивниот првичен избор туку се одлучиле за дополнителна едукација, со цел да ги зголемат своите можности за вработување, но често не можејќи да ги издржат притисоците заминуваат од овие центри по краток временски период. Крајниот резултат е повторно на штета на децата, за кои некои родители тврдат дека во рок од две години смениле 11 наставници. Ако ги земеме предвид временскиот период потребен за адаптација на детето со нов наставник, но и тешкотиите со кои се соочуваат децата со аутизам при чести промени, можеме да разбереме дека штетата е уште поголема. Токму затоа, најидеално би било овие центри да се преименуваат во државни центри, но и да се обезбеди стручен кадар од сите профили како и да се регулира соодветниот број часови за еден наставник, бидејќи само на овој начин ќе се обезбеди соодветната поддршка за децата кои се дел од редовниот систем на образование.

При собирањето на податоците за бројот на ученици, училишта и вработен кадар, првата поставена цел ни беше да согледаме колку ученици има во училиштата, во просек, но и за колку ученици е вработен еден наставник. Од друга страна, втората поставена цел ни беше да прикажеме колку деца од секоја категорија на попреченост НЕ се дел од посебниот воспитно-образовен систем, односно од некои причини воопшто не се вклучени во училиштата. За жал, беше невозможно да дојдеме до овие податоци, бидејќи Државниот завод за статистика од Република Македонија не

располага со информации за вкупниот број деца со пречки во развојот на основно-училишна возраст, ниту пак за бројот на деца вклучени во редовниот систем на образование со процесот на инклузија. Немавме податок ниту за бројот на ученици со аутизам кои најверојатно се пресметани во иста категорија со децата со интелектуална попреченост. Истиот проблем го имавме и со податоците од Република Турција, каде што исто така нема податок за вкупниот број деца со посебни потреби поделени според категорија на попреченост, иако имавме податоци за децата вклучени во посебни и инклузивни паралелки во редовните училишта, сепак нивниот вкупен број не беше поделен според категорија на попреченост и повторно не располагавме со податокот, на пример, колку од децата во редовните училишта имаат оштетен слух. Поради тоа, не успеавме да ја оствариме нашата цел и да одредиме колку од децата не се вклучени во училиштата, а уште помалку пак, да направиме споредба помеѓу двете земји.

Кадрите едуцирани за работа со децата со сите категории на попреченост се постручни во Република Македонија, прво затоа што не се едуцираат на ниво на наставници и имаат познавања за сите категории на попреченост, како и за сите аспекти на нарушувањата. Следствено на тоа, кадрите од Македонија не се обучени само за водење на едукативниот процес за децата со посебни образовни потреби, туку истовремено можат да бидат дел од тим за дијагностика, прогноза, советување, упатување. Исто така, во Република Македонија, покрај наставните предмети кои вклучуваат еден вид обука за работа со сите категории на попреченост, дефектолозите можат да го надополнат своето образование преку организираните последипломски студии. Што не е случај со Република Турција, каде што има организирани студии само за „наставници за деца со интелектуална попреченост“, „наставници за деца со оштетен слух“ и „наставници за деца со оштетен вид“, притоа занемарувајќи ја потребата од посебен кадар за работа со деца со телесна инвалидност или, пак, посебни студии за наставници за деца со аутизам. Поради сè помалиот интерес од страна на студентите за овие професии, голем дел од институтите се затвораат или се во мирување, а недоволниот број кадар за вработување во посебните училишта се заменува со наставници кои завршуваат курсеви и стекнуваат сертификати за работа со деца со попреченост. Така, во училиштата често може да се забележи недоволно стручен кадар кој ја избрал оваа професија повеќе од потреба отколку од желба.

Но, навистина е дискутабилен резултатот што го забележавме во двете земји, за време на собирањето на податоците за кадарот. На пример, во Република Турција, нема кадар за работа со деца со телесна инвалидност, дури вработените од Посебното

училиште за деца со ортопедски нарушувања „Доган Чалар“ од Анкара сметаат дека нема потреба од посебен кадар со оглед на сочувваните интелектуални способности на овие деца. Крајниот резултат е кадар од одделенски наставници кои работат во овие училишта. Во Република Македонија, пак, покрај предметите за моторни нарушувања кои се дел од студиската програма за идните дефектолози, организирани се и последипломски студии од областа „Моторни нарушувања“, но сепак, во единствениот Завод за заштита и рехабилитација на телесно инвалидни лица „Бања Банско“ во Струмица, нема вработено ниту еден магистер по специјална едукација и рехабилитација од областа на моторни нарушувања. Во процесот на основно образование на овие деца е вклучен само еден дефектолог¹⁴, останатите 9 одделенски наставници се водители на воспитно-образовниот процес. Создавањето на кадар мора да обезбеди и предност при вработување на одредени позиции, со оглед на поголемата стручност на лицата обучени за овие работни позиции, во спротивно, состојбата во нашите училишта е иста како и во земјите кои немаат организирана едукација за кадар кој е предвидено да работи со деца со моторни нарушувања.

Ова истражување го реализиравме со цел да прикажеме системи на образование не само преку собирање на податоци туку и преку можност за нивно дејствување, затоа што готовите податоци за организираноста на системите во секоја земја нудат идеална слика на одлична организациска поставеност, но функционирањето како дел од системот како и комуникацијата со родителите, нудат голем број можности за согледување на сите позитивни и негативни страни на таа организација во практиката.

Нашата намера беше да претставиме еден поинаков систем на посебно образование од македонскиот, со сите предности и недостатоци, *за да можеме да ги прифатиме позитивните страни, да ги надминеме негативните страни и да создадеме можности за имплементација на уште подобар систем на образование за децата со посебни образовни потреби во Република Македонија.*

¹⁴ Дефектологот кој е вработен во Заводот во Бања Банско е со завршен Дефектолошки факултет во Белград, насока телесна инвалидност (или соматопедија). Пропуст е на установата што лицето го води само како дефектолог, без додавката „соматопед,,.

V. ЗАКЛУЧОК

Во овој дел ќе се обидеме да ги анализираме претходно поставените истражувачки прашања и да ги утврдиме одговорите во согласност со резултатите од спроведеното истражување.

1. Почнувајќи од **ИСТОРИСКИОТ ПРЕГЛЕД** на посебните училишта, забележавме дека Република Турција има подолга историја на организиран едукативен систем за децата со пречки во развојот, но и уште подолга историја на повеќе обиди за имплементација и создавање процес на едукација за овие деца. Интересно е што во минатото не се сметало дека децата со интелектуална попреченост поседуваат какви било можности за образование, и бидејќи овие деца многу долг временски период биле сметани за исклучиво „медицински проблем“ и сместувани во хоспитализирани услови и установи, процесот на образование за „децата кои можат да се едуцираат“ (под што најверојатно се подразбира „лесна интелектуална попреченост“) започнува дури во 1960/1961 година. Тоа е за 60 години подоцна од времето на организирање образовни системи за другите категории на попреченост во оваа земја, и 7 години подоцна од првиот организиран систем за овие деца во Република Македонија. За категориите „деца со оштетен вид“ и „деца со оштетен слух“, разликата помеѓу Турција и Македонија е 52, односно 60 години, во корист на Турција, како и за децата со аутизам додека за периодот на организирање посебен образовен процес за децата со телесна инвалидност, разликата е во корист на Република Македонија. Преку анализата на историскиот развој од целосна занемареност преку хоспитализација, па сè до посебни училишта и установи, забележуваме дека *Република Турција покажува подолга традиција во едукацијата на 3 од вкупно 5 категории на попреченост*: децата со оштетен вид, оштетен слух и аутизам, додека за децата со интелектуална и телесна попреченост Република Македонија е во предност.
2. **ОРГАНИЗАЦИСКАТА ПОСТАВЕНОСТ** на посебните училишта започнува од улогата на министерствата за образование од двете земји, каде

што Турција има посебен оддел за специјална едукација, а во Македонија посебното образование е дел од секторот за „основно образование“.

Обидувајќи се да обезбедиме што повеќе информации за организациската поставеност на едукативниот систем на *Република Турција, наидовме на прилично комплициран систем составен од повеќе институции кои, секоја за себе, има различна организација*. Така, почнувајќи од центрите за насочување и следење (каде што се проценуваат можностите на учениците, се изработува Индивидуален образовен план, се одредува понатамошниот тек на образованието, но и континуирано се следат постигнувањата на детето) почнавме од установи кои имаат своја организација поделена според одлуката на директорот на Центарот. Понатаму, структурата и хиерархиската поставеност во државните и приватните посебни училишта како и центрите за аутизам, исто така е во зависност од потребите на директорот на училиштето. Така, во неколку училишта забележуваме дека нема ниту еден помошник-директор, туку неколку раководители кои се одговорни за наставата поделена по одделенија, додека пак во други училишта може да се сретнат и по двајца помошници-директори. Од нив пак, во некои училишта едниот е одговорен за наставата, а другиот за административните работи, додека во други училишта едниот е одговорен за целокупната работа со учениците од I до IV одделение, а другиот од V до VIII одделение. Според ова, забележуваме дека во сите училишта директорот како највисок орган, одредува на кој начин ќе бидат поделени одговорностите во училиштето. Центрите за специјална едукација и рехабилитација, кои ги посетуваат децата истовремено со наставата во редовните училишта (посебни или инклузивни паралелки), имаат организациска поставеност одредена од Министерството за образование, каде што сопствениците на центрите следат одредени правила за тоа: од кој стручен профил може да биде директорот на Центарот, кој стручен кадар треба да се вработи итн.

За разлика од Република Турција, *Република Македонија има еден вид унифицирана организациска поставеност, еднаква за сите училишта*, одредена од Министерството за образование, во која е точно одредена позицијата на секој од вработените.

3. При анализата на податоците за постојните **МОДЕЛИ НА ОБРАЗОВАНИЕ**, иако нивниот број се разликува според категорија на попреченост, констатиравме дека најголем број модели на образование во Република Турција е 4+1, односно, едукација во државни посебни училишта, приватни посебни училишта, посебни паралелки во редовните училишта и редовни паралелки преку процесот на инклузија. Последните два модела се дополнети со уште еден т.н. модел за поддршка на образованието, со кој учениците следат индивидуална настава во посебни центри за специјална едукација и рехабилитација. Во Република Македонија најчесто се сретнуваат три модели на образование: во посебни училишта, посебни паралелки при редовните училишта и редовни паралелки со процесот на инклузија. Со тоа забележуваме дека *истите модели кои ги има во Република Македонија може да се сретнат и во Република Турција, со таа разлика што во Република Турција постојат уште два модела, а тоа се приватните училишта и центрите за Специјална едукација и рехабилитација како дополнителен модел.*
4. **ФИНАНСИРАЊЕТО** на посебниот образовен систем е добро организирано во двете земји. Министерствата за образование ги покриваат трошоците за едукацијата на сите деца со посебни образовни потреби во Република Македонија и во Република Турција, а со пренасочувањето на средствата од Министерството за труд и социјална политика во Република Македонија се покриваат и трошоците за сместување во интернатите. На овој начин *образованието на децата со попреченост во Република Македонија на ниту еден начин не претставува финансиска обврска за родителите.* Во Република Турција *приватните посебни училишта и центри се финансирани од страна на родителите или со обезбедени донации,* додека центрите за специјална едукација и рехабилитација, иако се приватни установи, сепак финансиите за одржаните часови за децата кои имаат извештај од Центарот за насочување и следење, ги добиваат од Министерството за образование.
5. **БРОЈОТ НА ПОСЕБНИ УЧИЛИШТА** во Република Македонија, според податоците од Државниот завод за статика е 42, и тоа 39 училишта за

основно образование на деца со интелектуална попреченост (вклучувајќи ги редовните училишта во кои има посебни паралелки), 1 училиште за деца со оштетен вид, 1 училиште за деца со оштетен слух, 1 училиште за деца со телесна инвалидност и ниту едно посебно училиште за деца со аутизам. Ако не ги земеме предвид посебните паралелки, туку во податокот за интелектуална попреченост ги внесеме само петте, нам познати посебни училишта, тогаш реалниот број посебни основни училишта за овие пет категории на попреченост би бил 8. Но, *не можеме да споредиме дали е доволно или не, затоа што немаме комплетна слика за бројот на деца со посебни образовни потреби на основноучилишна возраст во Република Македонија.*

Во Република Турција, пак, има 724 посебни училишта, и тоа: 178 за деца со интелектуална попреченост, 16 за деца со оштетен вид, 44 за деца со оштетен слух, 3 училишта за деца со телесна инвалидност и 483 училишта и центри за деца со аутизам. *И за оваа земја, исто така, не можеме да одредиме дали бројот на училишта е доволен, бидејќи немаме информација за вкупниот број деца со попреченост во Република Турција.* За време на собирањето и обработката на податоците, забележавме дека во оваа земја, бројот на училишта постојано се намалува или зголемува (за разлика од минатата учебна година) во зависност од потребите т.е. од бројот на нови ученици. Но, бројот на училишта и центри за работа со деца со аутизам е во постојан пораст, што значи, во последните години, од сите категории на попреченост најмногу се зголемува бројот на деца со аутизам на основно училишна возраст, затоа секоја година постои потреба за нови центри, што сигурно е потреба и во Република Македонија.

6. За учебната 2013/2014 година, податоците од Државниот завод за статистика за **БРОЈОТ НА УЧЕНИЦИ** во посебните училишта, говорат дека *во посебниот образовен систем во Република Македонија се вклучени вкупно 762 ученици.* Од нив, убедливо води бројот на деца со интелектуална попреченост - 643, потоа 37 деца со оштетен вид, 69 со оштетен слух, 13 деца со телесна инвалидност и нема податок за децата со аутизам, бидејќи е категорија која најверојатно е пресметана во категоријата „деца со интелектуална попреченост“.

Во Република Турција, 22.135 деца со попреченост се вклучени во посебниот воспитно-образовен систем, а во оваа земја, од сите категории на попреченост убедливо води бројот на деца со аутизам 13.591, понатаму, интелектуална попреченост 3.200, деца со оштетен вид 1.350, деца со оштетен слух 3.330 и деца со телесна инвалидност 664.

Недостатокот на податоци за вкупниот број деца со попреченост не дозволува да направиме анализа колку деца со посебни потреби не се вклучени во воспитно-образовниот процес за двете земји.

7. Од податоците за **БРОЈОТ НА ВРАБОТЕН КАДАР** од двете земји можеме само да го дознаеме бројот на „вработени наставници“, но стручниот профил на овие наставници, односно колку од нив се дипломирани дефектолози, не ни е познато.

За учебната 2013/2014 година **во Република Македонија се вработени вкупно 251 наставник**, од кои 191 наставник работи со деца со интелектуална попреченост, 18 со деца со оштетен вид, 32 наставници за деца со оштетен слух и 10 наставници за деца со телесна инвалидност. Бројот на наставници кои работат со децата со аутистичен спектар на нарушувања, се пресметани во првата категорија.

Во Република Турција пак, **вработени се вкупно 6.263 наставници**, од кои 1.153 работат со деца со интелектуална попреченост, 494 со деца со оштетен вид, 1.088 со деца со оштетен слух, 101 наставник за децата со телесна инвалидност и 3.427 наставници се вработени за работа со деца со аутизам.

Од сите податоци за последните три прашања, можеме да забележиме дека:

- Во Република Македонија еден наставник работи со 1 до 3 ученици со посебни образовни потреби, просечно, а учениците се поделени по 2 до 5 во една паралелка.

- Во Турција, пак, еден наставник работи со 3 до 6 ученици во просек, а секоја паралелка брои по 3 до 9 ученици во зависност од категоријата на попреченост на која припаѓаат учениците.

8. Анализирајќи ги **НАСТАВНИТЕ ПРОГРАМИ** во двете земји, дојдовме до заклучок дека *има предмети кои може да се сретнат во двете програми,*

како на пример, мајчин јазик, математика, странски јазик, ликовно образование, музичко образование, физичко образование, општествени науки, историја, информатика, природни науки... но, има и предмети кои не можат да се сретнат во двете програми како на пример религија и етика, вештини за социјална адаптација, технологија и дизајн, насочување и планирање на кариера итн.

Разлики забележавме при анализа на планираните изборни предмети, каде што сите предмети не се разликуваат само по содржина туку и по број, односно во Република Турција има поголем број можности за следење на настава по предмети кои се од личен интерес за детето. За наставните програми во центрите за аутизам е потребна посебна анализа, бидејќи двете видови на програми за образование во согласност со можностите на децата со аутизам, покажуваат дека за оваа категорија на попреченост е потребен сосема поинаков систем на образование и третман кој несомнено не може да се реализира во посебните училишта со програма која вклучува реализација на наставата преку наставни предмети, особено не за децата со потежок облик на аутизам.

9. **СЛОБОДНИТЕ АКТИВНОСТИ** во двете земји *се различно поставени* во целост.

Во ***Република Македонија*** слободните активности се организирани *во вид на секции* каде што детето со попреченост учествува како дел од група и за активности од личен избор.

Во ***Република Турција*** слободните активности се индивидуализирани, и *секое дете самостојно одлучува на кој начин сака да го помине своето време* преку листа од 70 активности понудени од Министерството за образование.

10. Во ***Република Македонија*** **ЕДУКАЦИЈАТА НА КАДРИТЕ** е организирана на два универзитети - „Св. Кирил и Методиј“, Институт за дефектологија и Државниот тетовски универзитет - Институт за Специјална едукација и рехабилитација. На овие два универзитети кадрите се подготвуваат до ниво на дипломирани дефектолози, односно специјални едукатори. За време на овие студии се опфатени предмети кои ги

подготвуваат дефектолозите за работа со деца со сите категории на попреченост. Понатаму, на Институтот за дефектологија во Скопје се организирани магистерски студии во сите области, а во скоро време исто така се предвидени и докторски студии.

Во *Република Турција* кадрите кои работат со децата со посебни образовни потреби повеќе се едуцираат на ниво на наставници за посебните училишта, односно: „наставници за деца со интелектуална попреченост“, „наставници за деца со оштетен слух“, „наставници за деца со оштетен вид“. Секој од овие стручни профили добива можност да го продолжи своето образование на организирани магистерски и докторски студии.

Оваа анализа на поставените потпрашања ни овозможува да одговориме на нашето **Централно прашање** од истражувањето кое гласи:

Како е организирано основното образование за учениците со посебни образовни потреби во Република Македонија и Република Турција? Кои се разликите на двата образовни системи?

Бидејќи одговорите на сите поставени потпрашања даваат целосна слика за системите во овие две земји, можеме да заклучиме дека:

- *Образованието за децата со посебни образовни потреби има **подолга традиција во Република Турција за три категории на попреченост**, освен за децата со интелектуална и телесна попреченост за кои Република Македонија започнала со имплементација на посебниот воспитно-образовен систем пред Турција.*
- *Организациската поставеност на посебните училишта во двете земји започнува од директорот како главен орган на училиштето. Во продолжение постојат разлики во однос на организација на персоналот во училиштата во двете земји, така што додека во Република Македонија постои единствен систем на организациска поставеност во сите училишта, во Република Турција можат да се забележат разлики во организираноста од едно училиште до друго, кои се во зависност од потребите на директорите.*

- *Најчестите модели на образование за сите категории на попреченост се: посебни училишта, посебни паралелки при редовни училишта и редовни паралелки со процесот на инклузија. Овие модели, исто така, се застапени и во Република Турција, со таа разлика што покрај државните посебни училишта, во оваа земја, можат да се сретнат и приватни посебни училишта. Исто така, во Турција постои еден дополнителен модел на индивидуална едукација во центрите за специјална едукација и рехабилитација како помошен систем на образование за децата вклучени во редовните училишта.*
- *Финансиите потребни за образование на децата со пречки во развојот се, најчесто обезбедени од министерствата за образование од двете земји. Дополнителните модели во Република Турција наметнуваат и поинакви начини на финансирање на образованието на децата кои подразбираат едукација на трошок на родителите или обезбедена од донации.*
- *Што се однесува до анализата на бројот на паралелки и наставници на еден ученик, Република Македонија е во предност, бидејќи, во Република Македонија еден наставник работи со 1 до 3 ученици просечно, додека учениците се поделени по 2 до 5 во една паралелка, за разлика од Република Турција, каде што еден наставник работи со 3 до 6 ученици, во просек, а секоја паралелка брои по 3 до 9 ученици во зависност од видот на попреченост на учениците.*
- *Во Република Македонија има седум задолжителни предмети кои можат да се сретнат во сите посебни училишта, другите се или адаптирани според категорија на попреченост и достапни под друг назив, така што можат да се забележат дури до 13 различни предмети од едно посебно училиште до друго. Во Република Турција, пак, 16 предмети се исти во сите училишта, а останатите 2-3 предмети се разликуваат само по називот и адаптацијата на активностите.*
- *Изборните предмети во наставната програма во Република Турција се во поголем број, за разлика од Република Македонија.*

- *Истото можеме да го заклучиме и за слободните активности, каде што тие се организираат не како дел од „работа во група“ туку во вид на „индивидуална активност според сопствените желби и интереси“.*
- *Кадарот кој работи со децата со посебни образовни потреби е педагошки ориентиран и поделен според категорија на попреченост, на пример: наставници за деца со интелектуална попреченост, исклучувајќи ја категоријата „деца со телесна инвалидност“ во Република Турција, за разлика од Република Македонија каде што стручниот кадар - дипломирани дефектолози е подготвен за работа со сите категории на попреченост со познавања за сите аспекти на нарушувањата. Со тоа, сметаме дека Република Македонија располага со пошироко едуциран кадар за работа со децата со посебни образовни потреби.*

VI. ПРЕДЛОГ-МЕРКИ

Ова истражување го спроведовме со цел да претставиме два система на образование, да ги согледаме разликите помеѓу нив и да одредиме кои мерки можат да се преземат во иднина. Но, при реализацијата на истражувањето, особено при собирањето на податоците, најдовме на голем број проблеми поради кои моравме да ги менуваме истражувачките прашања или пак, поради недоволен број податоци моравме да го менуваме текот на прашањето, иако првично беа поставени со поинаква цел. Често ни се случуваше да успееме да најдеме некој податок за Република Турција, но да го немаме истиот за Република Македонија, со што колекцијата на информации ни се покажа како некорисна, бидејќи повторно не можевме да направиме споредба. Токму затоа, во овој дел пред да преминеме на предлог-мерките поврзани со системите на образование, би сакале првично да се задржиме на неколку мерки кои е неопходно да се преземат, со цел да се обезбеди посоодветна анализа на посебниот образовен систем во Република Македонија, за некои идни истражувања.

- Изработка на регистар за сите лица со попреченост во Република Македонија, поделени според категорија на попреченост и возраст, со што ќе може да се следи образованието на децата на основно училишна возраст, односно нивната опфатност во посебниот образовен систем.
- Овозможување на подетални информации од страна на Државниот завод за статистика, издвојување на посебните училишта и паралелки (за децата со интелектуална попреченост) во две посебни категории. Децата со аутизам не се издвоени како посебна категорија, исто така, и со тоа не ни беше познат бројот на деца со аутизам во посебниот образовен систем, но и бројот на установи и вработен кадар за оваа категорија. Од друга страна, пак, податоците за децата со интелектуална попреченост, на овој начин, ни беа несигурни. Бидејќи не можевме да издвоиме колку од овие деца всушност припаѓаат на аутистичниот спектар на нарушувања.
- За кадарот, исто така, е потребна достапност до поголем број информации, категоријата која ни беше преставена како „наставници“ не прецизира колку дипломирани дефектолози се вклучени при реализацијата на воспитно-образовниот процес за децата со посебни образовни потреби. Така, не

можевме да дознаеме колку се вработува стручниот кадар во посебните училишта.

- Статистичките податоци за децата кои се вклучени во редовните училишта преку процесот на инклузија, или, пак, во посебните паралелки при редовните училишта, се исто така, многу потребни. Бидејќи сè додека не ги обезбедиме, не можеме да добиеме јасна претстава колку деца со посебни потреби од Република Македонија воопшто не посетуваат настава. За илустрација, Државниот завод за статистика регистрирал 974 малолетници со телесна инвалидност како корисници на социјална заштита, додека во „Заводот за заштита и рехабилитација на телесно инвалидни лица „Бања Банско“, Струмица, само 13 ученици учат основно образование. Сè додека немаме информации колку од овие 974 малолетници се ученици во основно училиште и колку од нив се вклучени во редовните училишта во инклузивни или посебни паралелки, не можеме да го дознаеме значењето на податокот од 13 ученици.
- Изработка на интернет страници за секое училиште, како дел од системот на страната на Министерството за образование. Ова за Република Турција ни се покажа како многу корисно, бидејќи лесно можевме да дојдеме до податоци за организациската поставеност на сите училишта, нивните актуелни директори, кадар, број на ученици со посебни потреби, нивната категорија на попреченост, наставните планови и слободни активности и сл.

Што се однесува до системите на посебно образование во двете земји, би сакале да нагласиме дека и Македонија и Турција имаат потреба од имплементација на многу промени, бидејќи можевме да забележиме дека одличната организација на системот во Турција, едноставно не функционира доволно добро во практиката. Токму затоа, само со многу измени и дополнувања за надминување на сите недостатоци, би можело да се создадат подобри услови за едукација на децата со посебни образовни потреби во двете земји.

Почнувајќи од анализата за организациската поставеност на посебните училишта, забележавме дека во Република Македонија е потребен оддел за специјална едукација во Министерството за образование. Бидејќи ова е еден посебен систем, со поинаква организираност и специфични потреби за кои треба да се обезбеди посебен сектор, а не да функционира само како составен дел од редовното образование. На тој начин, ќе се олесни, пред сè, организацијата на сите посебни училишта и установи, но и со

зработувањето на стручен кадар во овој сектор, ќе се добие можност на соодветен начин да се одговори на потребите на учениците со посебни образовни потреби. Овој кадар може да ја препознае потребата од поинаква организација на инклузивниот модел на образование во Република Македонија, но и потребата од голем број центри за аутизам како и посебни центри за категоризација, изработка на индивидуални образовни планови и следење, познавајќи ги предностите од едукација на овие деца исклучиво според нивните можности и способности.

Во Република Македонија постои ургентна потреба од поинаква организација на инклузивниот модел на образование, каде што моделот на Република Турција може да послужи како пример. Почнувајќи од формирање на центри за насочување и следење, во кои освен дијагностика и категоризација на децата со попреченост, стручни лица ќе донесуваат одлука на кој начин е најсоодветно детето да го продолжи своето образование. Со ваквата поставеност, одлуката нема да ја донесуваат само родителите, а дел од редовниот воспитно-образовен процес ќе можат да бидат само оние деца кои за време на деталната процена на нивните можности покажале задоволителна способност за следење на редовната настава. Вклучувањето на децата со посебни образовни потреби во инклузивниот процес на образование „по секоја цена“, може да има голем број негативни последици за развојот на детето. Во овие центри за насочување и следење, стручниот тим ќе може да изработува Индивидуален образовен план за секое дете, поставувајќи ги целите кои можат да се постигнат во согласност со реалните можности на детето, но и да ги следи постигнувањата на децата и да поставува нови цели секоја година.

Следствено со формирањето центри за насочување и следење, веднаш ќе се појави потребата од голем број центри за специјална едукација и рехабилитација во сите градови. Со тоа ќе добиеме еден дополнителен модел за процесот на инклузија кој ќе функционира како помош при постигнувањето на сите цели од индивидуалните образовни планови, но и од редовниот воспитно-образовен систем. На овој начин и Република Македонија ќе има организирана инклузија која нема да се сведува само на вклучување на децата со посебни потреби во редовниот систем на образование, туку и континуирано ќе се грижи за постигнувањето на што повеќе знаења за овие деца.

Вака организираниот систем на образование со процесот на инклузија има потреба од поголема законска регулатива во двете земји, бидејќи забележавме дека голем дел од постојните закони во Република Турција се злоупотребени од страна на директорите на редовните училишта. Затоа ќе бидат потребни попрецизни законски

акти кои нема да остават простор за отфрлање на децата кои поседуваат препорака за следење на редовната настава. Исто така, потребни се почести и построги контроли и инспекции во овие училишта, но и во центрите за специјална едукација и рехабилитација, со цел да се надминат сите неправилности кои редовно се случуваат во практиката.

Во овој дел би додале и дека начинот на отворање на овие центри за специјална едукација и рехабилитација, како приватни установи во Република Турција, се покажа како погрешен чекор. Приватните сопственици мислејќи на своите лични интереси, занемаруваат голем дел од потребите на учениците во тој центар, токму затоа најидеално би било да се преименуваат во државни установи, бидејќи секако финансиите за часовите одржани во центрите се покриени од страна на Министерството за образование.

Приватните посебни училишта, пак, од една страна претставуваат можност за поголем избор за родителите на децата со попреченост. Но, од друга страна, со нивното отворање се јавува ризикот и родителите од Република Македонија да бидат дел од манипулации и лажни ветувања од страна на сопствениците на приватните училишта, како што е тоа чест случај со родителите од Република Турција. Постоењето на вакви училишта не го сметаме како негативност, но сепак за двете земји би важела потребата од построги контроли и во ваквите училишта.

Исто така, во Република Македонија, потребно е да се отворат поголем број посебни паралелки во редовните училишта за оние деца кои не можат да ја следат наставата во редовните паралелки, бидејќи на тој начин ќе им се овозможи образование најблиску до нивните домови.

Како дел од ургентните потреби за децата со посебни образовни потреби во Република Македонија ја вбројуваме и потребата од центри за аутизам. Децата со аутизам имаат поинаква состојба од децата со интелектуална попреченост. Нивната состојба бара сосема поинаков пристап и третман. Токму затоа, не треба да се третираат овие деца како дел од посебното образование за децата со интелектуална попреченост, туку мора да им се обезбеди едукација во посебни центри, подготвени да одговорат на нивните потреби. Двете програми за организација на наставата според степенот на нарушувања од аутистичниот спектар, од Република Турција, претставуваат добар пример на каков начин треба да се постават овие центри.

Преку анализата на наставните планови и програми, како и на слободните активности, дојдовме до заклучок дека за системот на образование во Република

Македонија е потребна поголема слобода за учениците. Преку поголем број изборни предмети и листа на организирани слободни активности ќе им се овозможи следење на наставниот процес со поголем број предмети кои се од личен интерес за нив, со што максимално ќе дојдат до израз нивните креативни способности.

Што се однесува до едукацијата на кадарот во двете земји, сметаме дека Република Турција има голема потреба од поинаква организираност на студиите. Поделбата по категории на попреченост, но и педагошката насоченост на кадрите резултира со недоволна стручност на лицата кои работат со децата со посебни образовни потреби. Ургентна потреба за оваа земја претставува кадарот за работа со деца со телесна инвалидност, но и изнаоѓање начин за привлекување на идни студенти за овие професии. Намалениот интерес за студиите по сите насоки од областа специјална едукација, резултира со поголемата потреба од сертифициран кадар кој е недоволно стручен за имплементација на соодветно образование за децата со посебни потреби.

За Република Македонија, пак, иако постои стручен кадар, повеќе од потребна е организирана контрола при негово вработување. По примерот на Република Турција, наставниците по областите од специјална едукација имаат предност при вработувањето пред сите други кадри (т.е. пред сертифицираните специјални едукатори или одделенски наставници). Така, на испитот за вработување државни службеници (KPSS), стручните лица можат да освојат многу помалку поени од другите и повторно први да го добијат отвореното работно место. По истиот пример, предност имаат и магистрите и докторите на науки пред наставниците поделени според видот на попреченост на учениците. Во Република Македонија, за жал, дипломираните дефектолози не се заштитени со таква предност, и иако претставуваат најстручен кадар за работа со деца со посебни образовни потреби, сепак често се случува во некои установи, носители на наставата со овие деца да бидат токму одделенските наставници.

Преку имплементацијата на овие предлог-мерки, делумно ќе се надмине и проблемот со невработеноста на дипломираните дефектолози, бидејќи ќе се отворат можности за нивни вработувања во центри за насочување и следење, центри за специјална едукација и рехабилитација, посебни паралелки во редовните училишта, центрите за аутизам, како и во голем дел од веќе постојните. Посебни училишта и заводи, места на кои заслужуваат вработувања повеќе од кој било друг кадар.

КОРИСТЕНА ЛИТЕРАТУРА

1. Abant İzzet Baysal Üniversitesi. (2014). Retrieved 2014. Eğitim Fakültesi. Özel Eğitim Bölümü. *Ders Programı*. From: <http://ozelegitim.ibu.edu.tr/index.php/tr/ogrenci/ders-programlari>
2. Ајдински, Љ., Андреевски, В. (2001). *50 години Заштита, Рехабилитација, Воспитание и Образование на Лицата со пречки во развојот во Република Македонија*. Сојуз на дефектолозите на Република Македонија и Филозофски факултет - Институт за дефектологија, Скопје, стр.459-462
3. Ајдински Љ., Ајдински Г., Михаилов З. (2007). *Основи на дефектологија*. Македонска ризница- Куманово.
4. Ајдински Љ., Ајдински Г., Михаилов З. (1999). *Основи на дефектолошката теорија и практика*. Сојуз на Дефектолозите на Македонија-Скопје.
5. Ајдински Љ. (2008). *60 години образование и оспособување на дефектолошки кадри во Република Македонија*. Сојуз на дефектолозите на Република Македонија и Филозофски факултет - Институт за дефектологија, Скопје.
6. Ајдински Љ. (1981) *Интегрална рехабилитација ментално ретардираних лица*. ЈКСД, Београд.
7. Ајдински, Г. (2000) *Карактеристики во развојот кај лесно ментално ретардираните ученици*. Македонска ризница, Куманово.
8. Ајдински, Љ., Ајдински, Г., Михаилов, З. (2004) *Примена на терминологијата за лицата со инвалидност во светот и кај нас*. Дефектолошка теорија и практика, Филозофски Факултет, Скопје.
9. Ајдински, Љ. (н.д). Преземено 2014. *Кон развојот на институционалната заштита, рехабилитација и образование на хендикепираните лица во Македонија*. Дефектолошка теорија и практика: <http://jser.fzf.ukim.edu.mk/pdf%202000%20DTP%203-4/1182Ajinski%20Ljupco.pdf>
10. Americans With Disabilities Act. (n.d.) Retrieved 2011. *Hearing impairments*. From Kentucky's Office: http://ada.ky.gov/hearing_imp_def.htm
11. American Optometric Association. (n.d.). Retrieved 2014. *Low vision*, From: <http://www.aoa.org/patients-and-public/caring-for-your-vision/low-vision>
12. American Speech, Language, Hearing Association (n.d.). Retrieved 2014. *Causes of hearing loss in children*. From : <http://www.asha.org/public/hearing/disorders/causes.htm>
13. American Speech Language Hearing Association. (n.d). Retrieved 2014. *Effects of hearing loss in development*. From: <http://www.asha.org/public/hearing/Effects-of-Hearing-Loss-on-Development/>
14. American Psychiatric Association (1994). Retrieved 2014. *Autism Spectrum Disorders*. From: <http://www.psychiatry.org/autism>
15. Anadolu Üniversitesi. (2014). Retrieved 2014. Eğitim Fakültesi. Özel Eğitim Bölümü. *Ders Programı*. From: <https://www.anadolu.edu.tr/tr/akademik/birim/bolum/580/2/1>
16. Angel view. (n.d.). Retrieved 2012. *Causes of disability*. From: <https://www.angelview.org/Causes-of-Disability>
17. Ангелоска- Галевска. Н. (2005). *Планирање на научно истражување*. Интернет материјал, Скопје.
18. Ангелоска-Галевска. Н. (1998). *Квалитативни Истражувања во Воспитанието и Образованието*. Киро Дандаро, Битола.
19. Ангелоска- Галевска. Н. (н.д.). Преземено 2011. *Упатство за изработка на проект на истражување*. Од Планирање на научно истражување:

<http://fzf.ukim.edu.mk/files/MCRupatstvo%20za%20pisuvanje%20ELABORAT%20Z A%20IZRABOTKA%20NA%20MAGISTERSKI%20TRUD.pdf>

20. Андреев, Ј. (1994) *Олигофренопедагогика*. Универзитетско издавателство „Св Климент Охридски“, Софија, стр.17-28.
21. Андоновска С. (н.д). Преземено 2014. *Состојба на артикулацијата кај децата со оштетен слух од предучилишна возраст од I до IV група според Костиќ, опфатени со рехабилитационски третман*. Од Journal of special education and rehabilitation: <http://dl.fzf.ukim.edu.mk/files/journals/2/articles/213/public/213-642-1-PB.pdf>
22. Аничкиќ, Ј. (1984) *Социјално-демографски и здравствени чиниоци успеха ученика млаецек школског узраста са лаком менталном ретардацијом*. Докторска дисертација, Београд.
23. Арнаудова, В. (н.д). Преземено 2014. *Карактеристики на личноста со пречки во психо-физичкиот развој*. Од Journal of Special Education and Rehabilitation: http://jser.fzf.ukim.edu.mk/index.php?option=com_content&view=article&catid=55%3A1999-3-4&id=617%3A2009-08-16-21-32-09&Itemid=58
24. Arslan, L. (2009). Retrieved 2013. *Otizmin nedenleri nelerdir*. From e-psikiyatri: <http://www.e-psikiyatri.com/OTIZMIN-NEDENLERI-NELERDIR-21043>
25. Aslan, C., Uluocak, Ş. (2012). *Toplum ve Engelliler, Çanakkale*. Çanakkale Kitaplığı yayınevi, Çanakkale.
26. Atay, M. (1999). *İşitme Engelli Çocukların Eğitiminde Temel İlkeler*. Özgür Yayınevi, İstanbul
27. Autistic Spectrum Disorders Fact Sheets. (2008). Retrieved 2013. *A guide to classification and diagnosis*. From: <http://www.autism-help.org/classification-diagnosis-autistic.htm>
28. Autism Society of America. (n.d). Retrieved 2012. *Definition of Autism*. From: <http://www.definitionofautism.com/>
29. Autism Spectrum Disorders Health Center. (n.d). Retrieved 2013. *Autism symptoms, Causes, Treatment and more*. From: <http://www.webmd.com/brain/autism/mental-health-autism>
30. Autism society. (n.d) Retrieved 2013. *Causes of Autism*. From: <http://www.autism-society.org/about-autism/causes/>
31. Autism.net. (2012). Retrieved 2013. *Causes of Autism Spectrum Disorders*. From: http://www.autism.net.au/Autism_causes.htm
32. Autism speaks. (n.d). Retrieved 2013. *What is autism?*From: <http://www.autismspeaks.org/what-autism>
33. Aydın, A., Kınacı, C. (2013). *Otizme Çözüm Var!*. HayyKitap, İstanbul, стр.144-203.
34. Ahead with autism. (n.d). Retrieved 2011. *Cause of Autism*. From:http://www.aheadwith_autism.com/causeofautism.html
35. Baird, G., Cass, H., Slonims, V. (2003). Diagnosis of autism. *British Medical Journal*, 327: 494–497.
36. Bal, S., Tanju, E. (1997). *İşitme Engelli Çocuklarda Küçük Kasların Motor Gelişimi ve Eğitim*. Klinik Bilimler, Antalya.
37. Balcı, S. (2013) *Osmanlı Devletinde Engelliler ve Engelli Eğitimi: Sağır Dilsiz ve Körler Mektebi*. Libra Kitap, İstanbul.
38. Başaralı, M. K. (2014). Retrieved 2014. *Türkiye’de kaç otizm hastası var?* From: <http://www.iha.com.tr/haber-turkiyede-yaklasik-650-bin-otizm-hastasi-var-344999/>
39. Batshaw, L.M. (1997) *Children with disabilities*. Brookes Publishing Co, Baltimore, стр.243-262.

40. Beirne-Smith M., et al. (2006). *Mental Retardation: An Introduction to Intellectual Disability*. Pearson Education. New Jersey.
41. Биро за развој на образованието. (2005). *Основи на програмата за воспитно-образовна работа во подготвителната година, за деца со пречки во психичкиот развој*. Министерство за образование и наука.
42. Биро за развој на образование. (н.д.). Преземено 2011. *Концепција по јавна расправа со измени и дополнувања*. Од Министерство за образование и наука: http://www.bro.gov.mk/docs/Концепција_по_јавна_rasprava_so_izmeni_i_dopl_nuvanja.pdf
43. Биро за развој на образование. (2008). Преземено 2014. *Наставен план за деветгодишно основно образование и воспитание на децата со посебни образовни потреби во посебните основни училишта и посебните паралелки на основните училишта*. Од Министерство за Образование и наука: <http://bro.gov.mk/docs/nastavniplanovi/NASTAVEN%20PLAN%20ZA%20OSNOVNO%20OBRAZOVANIE%20ZA%20UCENICI%20SO%20POSEBNI%20POTREBI.pdf>
44. Биро за развој на образование. (н.д.). Преземено 2011. *Концепција за деветгодишно основно воспитание и образование* Од: <http://www.bro.gov.mk/?q=osnovno-obrazovanie>
45. Биро за развој на образование. (н.д.). Преземено 2012. *Наставен план за деветгодишно образование за 2010/2011 година*. Од: http://www.bro.gov.mk/docs/nastavenplan_devetgodishno_2010-2011.pdf
46. Биро за развој на Образование. (н.д.). Преземено 2011. *Образование на деца со посебни потреби*. Од: <http://www.bro.gov.mk/?q=obrazovanie-za-deca-so-posebni-potrebi>
47. Бојанин С. (1985) *Неуропсихологија развојног доба и општи реедукативни метод*. Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, стр.11-27
48. Brajovic, Lj., Matejic- Gjurisic, Z., Radoman, B., Brajovic, A. Z. (1997). Sluh i slusna ostecenja. *Zavod za udzbenike i nastavna sredstva*, Београд, стр.159-179.
49. Brown, F., Gerber, S., Oliva, C. M. (n.d). Retrieved 2014. *Characteristics of Children with Autism*. From City University of New York - Queens College: <http://www.pbs.org/parents/inclusivecommunities/autism2.html>
50. Bryson, S.E., Zwaigenbaum, L., Brian, J., et al. (2007). A prospective case series of high-risk infants who developed autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37: 12–24.
51. Van Mens Veis, M. (2012). Retrieved 2014. *Рана Интервенција на деца со оштетен вид*. From *Journal of special education and rehabilitation*: http://jser.fzf.ukim.edu.mk/index.php?option=com_content&view=article&catid=57%3A19972&id=709%3A2009-08-23-03-22-44&Itemid=58
52. Van Dijk, K. (n.d). Retrieved 2012. *Definition of Visual impairment*: <http://www.bpaindia.org/VIB%20Chapter-I.pdf>
53. Виготски, Л. (1987) *Основи дефектологије*. Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.
54. Gazi Üniversitesi. (2014). Retrieved 2014. *Lisans, Yüksek lisans ve Doktora Bilgi Paketi*. From *Bilgi Paketi*: <http://gbp.gazi.edu.tr/?dr=0&lang=0&ac=4&baslik=1>
55. Gearheart, R.B., Weishahn, W.M., Gearheart, J.C. (1988) *The exceptional student in the regular classroom*, Meril publishing company, Ohio.

56. Geers, A., Tobey, E., Moog, J., & Brenner, C. 2008. Long-term outcomes of cochlear implantation in the preschool years: From elementary grades to high school. *International Journal of Audiology*, 47(Supplement 2), 21–30.
57. Girli, A. (n.d). Retrieved 2013. Eđitimsel Yöntemler. From Otizm Vakfi: http://www.otizmvakfi.org.tr/index.php?option=com_content&view=article&id=11&Itemid=22
58. Gilchrist, A., Green, J., Cox, A., Rutter, M., Le Couteur, A. (2001). Development and current functioning in adolescents with Asperger syndrome: A comparative study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 30: 631–638.
59. Glezerman, B. T. (2013). *Autism and the brain, neurophenomenological interpretation*. New York: Springer, 7-9.
60. Gloria Ferrari (2004). Retrieved 2014. *Telesna ostecenja i smetnje i poremećaji u motornom funkcionisanju*. From: <http://www.gloria-ferrari.com/o-asistivnim-tehnologijama-pomagalima/invalidnosti/335-telesna-ostecenja-i-smetnje-i-poremećaji-u-motornom-funkcionisanju>
61. Goldberg, D., Bendjamin, C., Kreed, F. (1992) *Психијатрија в медицинската практика*. Бугарска Психијатрична асоциациа и Фондациа Невронауки и поведение, Софија.
62. Güneş, A. (2005). *Otizm ve otistik çocukların eğitimi*. İlya Yayıncılık, Izmir.
63. Darıca, N., Gümüşçü, Ş., Pişkin, Ü. (2000) *Otizm ve otistik çocuklar*. Özgür Yayınları. İstanbul.
64. Demiriz, B. (n.d). Retrieved 2013. *Otizm hakkında ne biliyorsunuz*. From *Pediatric ve yetişkin psikoloji*: www.basakdemiriz.com
65. Дикич, С. (1991) *Методика васпитно-образовног рада са слабовидним ученицима*. Научна Књига, Београд, стр.85-96.
66. Дикич, С. (1991) *Специфичности визуелног опажања слабовидних ученика*. Научна Књига, Београд.
67. Divrenđi M. Aktan E. (n.d.). Retrieved 2011. *Early childhood education in Turkey: pre- school teachers' attitudes towards diversity*. From Informa World: http://pdfserve.informaworld.com/794053_746636198.pdf
68. Dillon, H. 2001. *Hearing aids*. Sydney: Boomerang Press.
69. Добрев, З. (1988) *Особености на умствено изостаналите деца*. МОН, Софија.
70. Добрев, З. (1995) *Умствено изостанали деца*. МОН, Софија, стр.12-38.
71. Државен Завод за Статистика на Република Македонија (н.д.). Преземено 2011. *Соопштение за основни и средни училишта на почетокот на учебната 2010/2011 година*. Од: <http://www.stat.gov.mk/pdf/2011/2.1.11.04.pdf>
72. Државен Завод за Статистика на Република Македонија. (2014). Преземено 2014. *Установи и права на социјална заштита за малолетни и полнолетни корисници, 2013 год*. Од : Социјална Статистика <http://www.stat.gov.mk/pdf/2014/2.1.14.18.pdf>
73. Ѓорѓевиќ, Д. (1982) *Психологија ментално заосталих лица*. Дејче новине, Горњи Милановац, стр.112-116.
74. Education Queensland. (n.d). Retrieved 2012. *Definition of Physical Impairment*. From: <http://education.qld.gov.au/students/disabilities/adjustment/verification/pi.html>
75. Erin, N.J. (2003). Retrieved 2014. *Educating students with visual impairment*: <http://www.hoagiesgifted.org/eric/e653.html>
76. Eripek, S. (n.d). Retrieved 2013. *Ankara ortopedik özürllüler temel eğitim okulu ve yetiştirme yurdu öğrencilerinin çeşitli özelliklerine göre durumlarının saptanması*. From *Dergiler Ankara*: <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/502/6044.pdf>

77. Ergenç, H. Z. (1991). *İşitme Engelli Çocuklarda Simultane ve Sukseşif Hafızaların Gelişimi ve Eğitimlerine Etkisi*. İstanbul Üniversitesi- Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, стр.47-58.
78. Ersoy, N. (2011) Retrieved 2014. *Zihinsel Engelliliğin Tanımı*. From Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi: <http://www.zihinselengellilervakfi.org/zengeltanimi.html>
79. Eğitimde Rehberlik. (n.d). Retrieved 2014. *İşitme Yetersizliği Olan Öğrenciler için Aile Önerileri*. From: http://www.egitimderehberlik.com/ozel_egitim/ozelegitim_o_isitme.htm
80. Забрамна, С.Д. (1988) *Отбор умствено отсталих детеи в специјалније увреждениа*. Просвешение, Москва.
81. Zihinsel yetersizlik çocukları yetiştirme ve koruma vakfi.. (n.d). Retrieved 2014. *Vakfın Tarihçesi* From: <http://www.zicev.org.tr/vakif:tarihce>
82. Знаор, М. (1995) *Ментално ретардирано дете предшколског узраста, Карактеристике развоја*. Интерпринт, Београд.
83. IDEA classification of deafness and what it means in the schools. (n.d). Retrieved 2014. *Hearing Impairment*. From Special Education and Behavior Modification An online guide to special education processes and behavior modification principles for educators and parents: http://www.specialeducationbehaviormodification.com/articles/hearing_impairment.html
84. IDEA. (2004). Retrieved 2013. *Individuals with Disabilities Education Act* From: <http://idea.ed.gov/explore/home>
85. Институт за дефектологија. (2011). Преземено 2011. *План-програма на додипломски студии по дефектологија*. Од: <http://www.fzf.ukim.edu.mk/defektologija/>
86. Институт за дефектологија. (2014) Преземено (2014). *Предметна програма на додипломските студии 2013/2014*. Од Филозофски факултет, Скопје: http://www.fzf.ukim.edu.mk/files/00programinovi/predmetni_programi_defektologija_finalna.pdf
87. Information and services for South Australians. (n.d). Retrieved 2012. *Disability services*. From: <http://www.sa.gov.au/upload/entity/1646/DS%20documents/information-sheets/intellectual-disability-promoting-daily-skills-children.pdf>
88. ICD-10. (1992) *Класификација менталних поремечаја и поремечаја понашања*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.
89. Ишпановиќ- Радојковиќ, В. (1988) *Пажња и сазнајни развој*. Психијатрија данас, Београд.
90. Jakulic, S. (1993) *Medicinske osnove mentalne retardacije*. Zavod za udzbenike i nastavna sredstva, Beograd, стр. 5-19.
91. 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*. Министерство за образование и наука, Биро за развој на образованието, Скопје, стр.90-94.
92. Јачова, З. (2006). *Визуелната перцепција на говорот кај лицата со оштетен слух*. Македонска Ризница, Куманово.
93. Јачова, З., Каровска, А., (2009). *Дете со кохлеарен имплант во рамките на инклузивната училишница-приказ на случај*. Скопје: Студио Круг.
94. Јачова, З., Ковачева-Вељаноска, О., Каровска, А. (2011). *Разлики меѓу знаковните јазици (АСЛ, БСЛ и МЗЈ)*. Скопје: Студио Круг.

95. Јовев Ј. (1992) *Психопатологија и ментална ретардација*, Сојуз на друштвата на ментално ретардирани лица на Македонија и Болница за нервни и душевни болести „Бардовци“, Скопје.
96. Jonson, S. (n.d.). *There Are 5 Different types of Autism*. Retrieved 2011, from Ezine Articles:<http://ezinearticles.com/?There-Are-5-Different-Types-of-Autism-Disorders&id=1592117>
97. Johnson, C.P., Myers, S.M., and the Council on Children with Disabilities. (2007). Identification and evaluation of children with autism spectrum disorders. *Pediatrics*, 120: 1183–1215
98. Karahisar, Ş. (2013). Retrieved 2014. *Zihinsel Özürlü ve Sınıflandırılması*. From Rehberlik ve Araştırma Merkezi. Milli Eğitim Bakanlığı: http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/28/10/965284/icerikler/zihinsel-engelliler_473837.html
99. Keefer, A. (2013). Retrieved 2014. *Characteristics of a visually impaired child*. From Lifestrong:<http://www.livestrong.com/article/126096-characteristics-visually-impaired-child/>
100. Киранциска С., Самарциска-Панова Ј., Шеху Ф., Дамовска Ј., Атанасовска Т. (2005). *Нацрт-програма за развој на предучилишното воспитание и образование*. Од Национална програма за развој на образованието во Р. Македонија 2005-2015 : http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/macedonia-preducilisno.pdf
101. Kirk, S. Gallagher, J.J. Anastasiow, N. J. Coleman, M. R. (2006). *Educating Exceptional Children*. Wadsworth Publishing, USA.
102. Koder Otizm. (2012). Retrieved 2014. *Otizm nedir*. From: <http://kodder.org/otizmnedir.php>
103. Кондарко, Б. (1961). *Специјалното школство во СР Македонија*. Просветно дело, Скопје.
104. Kongre Bildirileri Kitabı. (2007). *Özürlüler*. From Kongre Sergi ve Sosyal etkinlikleri: http://www.ozurlulerkongresi.org/2013/assets/Uploads/gecmis-kongreler/2007_kongrebildiri_kitabi.pdf
105. Korkmaz, B. (2005). *Yağmur çocuklar*. Doğan Kitapçılık, İstanbul.
106. Kostic, Dj. (1980). *Govor i slusno osteceno dijete*. Kulturni centar- Privredna knjiga, Gornji Milanovac.
107. Kocatepe, İ.S. (n.d). Retrieved 2013. *İşitme problemleri olduğunu nasıl anlayabilirim?* From Gökkuşuğu Özel Eğitim ve rehabilitasyon merkezi: http://www.ozelgokkusagi.com/index.php?option=com_content&task=view&id=29&Itemid=1
108. Крајгер-Гузина, А. (1995) *Психијатрија за дефектологи*. Научна књига, Београд.
109. Kraus, L., Stoddard, S., & Gilmartin, D. (1996). *Chartbook on Disability in the United States, 1996*. An InfoUse Report. Washington, DC: U.S. National Institute on Disability and Rehabilitation Research.
110. Kunt, S., Wing, L. (2005) *Otizm El Rehberi*. Doğan Kitapçılık, İstanbul, стр.33-61.
111. Levandovski, D., Teodorovic, B. (1991) *Kako poticati dijete s mentalnom retardacijom*, Fakultet za defektologiju sveucilista u Zagrebu, Zagreb.
112. Lancioni, G., Singh, N. N. (2014). *Assistive Technologies for People with Diverse Abilities*. New York: Springer, 158-159.
113. Leigh, I. W., Stinson, M. S. (1991). Social Environments, self- perceptions and identity of hearing –impaired adolescents. *Volta Review*, USA стр.7-22.

114. Lewis, M. (1992). *Language Interaction Intervention Program*. Communication Skill Builders, Tucson.
115. Mavi izlenim Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi. (n.d) Retrieved 2014. *İşitme engelli nedenleri*. From: <http://www.maviizlenim.com/isitme-engeli-nedir-nedenlerinedir.asp>
116. Mavi izlenim Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi. (n.d) Retrieved 2014. *İşitme engellilerin sınıflandırılması*. From: <http://www.maviizlenim.com/isitme-engellinin-derecesine-gore-siniflandirma.asp>
117. Мачешиќ-Петровиќ, Д. (1996) *Сазнајни развој лако ментално ретардиране деце*, Дефектолошки факултет, Београд.
118. Merck Manual's Online Medical Library. (2007). Retrieved 2013. Hearing loss. From MerckManuals: http://www.merckmanuals.com/home/ear_nose_and_throat_disorders/hearing_loss_and_deafness/hearing_loss.html?qt=&sc=&alt=
119. Metintaş, M. (n.d.) Retrieved 2014. *Türkiye'de zihinsel engelliliğin dağılımı*. From Somet: <http://www.sometzihinsel.org/makaleler/158-tuerkyede-zhinsel-engellin-dailimi.html>
120. McTiernan, A., Leader, G., Healy, O., & Mannion, A. (2011). Analysis of risk factors and early predictors of challenging behavior for children with autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5, 1215–1222.
121. Mitchell, R., & Karchmer, M. (2006). Demographics of deaf education: More students in more places. *American Annals of the Deaf*, 151, 95 – 104.
122. Miles, M. (2000). Singing in the Seraglio: Mutes, dwarfs and gestures in the Ottoman Court 1500-1700, *Disability and Society*, Vol. 15, No.1, 115-134.
123. National Autism Association. (n.d). Retrieved 2013. *Causes of Autism*. From <http://nationalautismassociation.org/about-autism/causes-of-autism/>
124. National Institute of Child Health and Human Development..(2011). Retrieved 2012. *Rett Syndrome* From: http://www.nichd.nih.gov/health/topics/rett_syndrome.cfm
125. National Institute of Child Health and Human Development (2010). Retrieved 2012. *Autism Spectrum Disorders*. From: <http://www.nichd.nih.gov/health/topics/asd.cfm>
126. National Dissemination Center for Children with Disabilities. (2014) Retrieved 2014. *Deafness and hearing loss*. From Center for parent information and resources: <http://nichcy.org/disability/specific/hearingloss>
127. Nikolic, S. (1990) *Mentalni poremećaji u djece i omladine 2*. Školska knjiga, Zagreb, стр.390-402.
128. Новковска, Б. (2014)/ Преземено 2014. *Основни и средни училишта на почетокот на учебната 2013/2014 год*. Од Државен Завод за Статистика на Република Македонија: www.stat.gov.mk/Publikacii/2.4.14.05.pdf
129. Not so different world. (n.d.). Retrieved 2011. *Causes of physical disability*. From: <http://library.thinkquest.org/07aug/02124/id12.htm>
130. Norton, S. J., Gorga, M. P., Widen, J. E., Folsom, R. C., Sininger, Y., Cone-Wesson, B., Vohr, B. R., & Fletcher, K. A. (2000). Identification of neonatal hearing impairment: Summary and recommendations. *Ear and Hearing*, 21(5), 529–535.
131. Odle, T. (2003). Retrieved 2014. *Orthopedic Impairment*. From education.com: <http://www.education.com/reference/article/orthopedic-impairments/>
132. Otistik Spektrum Bozuklukları. (2010). Retrieved 2013. From Rehabilitasyon.com: <http://www.rehabilitasyon.com/sembol/haberler/OTIZM-7395>
133. Okur, Ş. (2013). Retrieved 2014. *Türkiye'de kaç tane görme engelli var?* From Haber Vaktim: <http://www.habervaktim.com/haber/307215/turkiyede-kac-tane-gorme-engelli-var.html>

134. Панова, Г. (2012). Преземено 2014. *Основи на дефектологија*. Од Авторизирани предавања за интерна употреба: <http://eprints.ugd.edu.mk/5401/1/2-defektologija.docx>
135. Parenting and Child Health. (n.d.). Retrieved 2011. *Physical Disability*. From: <http://www.cyh.com/HealthTopics/healthTopicDetails.aspx?p=114&np=306&id=1874>
136. Paul, P. V., & Quigley, S.P. 1994. *Language and deafness*. San Diego: Singular .
137. Pektaş, Ş. (1993). *Altı Sekiz Yaş İşitme Engelli Çocuklarda Alıcı ve İfade Edici Dile Yönelik Sözel İfadelerin İncelenmesi ve Normal İşiten Yaşutları ile Karşılaştırılması*. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
138. Петров Р. (2000). *Третман на тешко ментално ретардираните лица*. Филозофски факултет, Институт за дефектологија, Скопје.
139. Петров, Р. Копачев, Д. Такашманова, Т. (2004). *Деинституционализација на лица со тешка ментална ретардација*. Филозофски факултет, Институт за дефектологија, Скопје.
140. Петров, Р. (2007). *Лица со инвалидност*. Филозофски факултет, Институт за дефектологија, Скопје.
141. Петров, Р. Ѓурчиновска, Л. Станојковска- Трајковска, Н. (2008). *Заштита и рехабилитација на лицата со инвалидност*. Филозофски факултет, Институт за дефектологија, Скопје.
142. Петров, Р. Рамо, Н. Станојковска Трајковска, Н. (2010). *Состојбата со дефектолозите кои дипломираа, магистрираа и докторираа на Институтот за дефектологија*. 60 години воспитание, образование, рехабилитација и вработување на лицата со инвалидност во Република Македонија. Сојуз на дефектолозите на Република Македонија, Битола.
143. Петров, Р. (1997) *Лица со инвалидност, професионална ориентација, оспособување и вработување*. Филозофски факултет, Институт за дефектологија, Скопје.
144. Петров, Р. Ѓурчиновска, Л. Станојковска- Трајковска, Н. Рамо, Н. (2009). *Домска воспитно- образовна работа*. Филозофски факултет, Институт за дефектологија, Скопје.
145. Пијаже, Ж. (1988). *Развој на интелигенцијата*. Просветно дело, Скопје, стр.26-39.
146. Polloway, E.A., Payne, W., Patron, I. R., Payne J. (1985). *Best Practices in Mental Disabilities*. Iowa Department of Education, Bureau of Special Education, Iowa. стр.200-206
147. Публикација на “Порака“. (2011) *Општествената положба на лицата со интелектуална попреченост и нивото на социјалните услуги на Североисточниот регион*. Скопје.
148. Радулович, К. (1991) *Ментална заосталост*, Научна књига, Београд.
149. Ramo-Akgün N. Stanojkovska-Trajkovska N. Petrov R. (2011) *Analysis of the Special preschool and Primary education system for children with intellectual Disability in Republic of Macedonia and Republic of Turkey*. World conference on New Trends in Science education, İzmir.
150. Rosenberg, M.S., Westling, D.L., McLeskey, J. (2013). Retrieved 2014. *Primary Characteristics of Students with Intellectual Disabilities*: <http://www.education.com/reference/article/characteristics-intellectual-disabilities/>
151. Roth, I., Rezaie, P. (2011). *Researching the autism spectrum, contemporary perspectives*. Cambridge University Press, 25-33
152. Savic, L. M., Ivanovic, P. M. (1994). *Surdopedagogija*. Defektoloski Fakultet, Beograd
153. Sağlık al. (2010) Retrieved 2013. *Ortopedik engel nedir?* From.: <http://www.saglikal.com/ortopedik-engel-nedir.html>

154. Szymanski, S.L, Tanguay, P.E. (1980) *Emotional Disorders of Mentally Retarded Persons*, University Park Press, Baltimore.
155. Sosyal Hizmet Uzmanı. (n.d). Retrieved 2014. *Zihinsel Engellilik*. From <http://www.sosyalhizmetuzmani.org/zihinselengelliler.htm>
156. Службен весник на Република Македонија. (2000). *Правилник за оцена на специфичните потреби на лицата со пречки во физичкиот и психичкиот развој*. Скопје.
157. Smith, D. (2010). Retrieved 2014. *Characteristics of students with physical or Health disabilities*. From education.com: <http://www.education.com/reference/article/students-physical-health-disabilities/>
158. **Smith, T.E.C.**, Polloway, E.A., Patton, J.R., Dowdy, C.A. (2004). *Teaching students with special needs in inclusive settings*. Allyn & Bacon, Boston, стр.6-11.
159. Соколовски Ж. (1995) *Проблеми у васпитању и образовању лако ментално ретардираних ученика са поремечајима у друштвеном понашању*. Дефектолошка теорија и пракса, Београд.
160. Соколовски Ж. (1997) *Третман умерено ментално ретардираних лица*. Савез друштва за помоч МНРО, Београд.
161. Special Education. (n.d.). Retrieved 2014. From Your Dictionary: www.yourdictionary.com/special-education
162. Special Learning. (2011). Retrieved 2012. *Autism Classification*. From: http://www.special-learning.com/article/autism_classification
163. Stancic, V. (1991). *Ostecenje vida*. Sveuciliste u Zagrebu. Fakultet za defektologiju, Zagreb.
164. Стоилковиќ, С. (н.д). Преземено 2014. *Рана дијагностика и третман на оштетување на слухот*. Од Journal od special education and rehabilitation: http://jser.fzf.ukim.edu.mk/index.php?option=com_content&view=article&catid=58%3A1997-3&id=757%3A2009-08-24-22-29-44&Itemid=58
165. Strateji Geliştirme Bakanlığı. (n.d.). Retrieved 2011. *Örgün Eğitim 2010/ 2011*. From Milli Eğitim İstatistikleri: http://sgb.meb.gov.tr/istatistik/meb_istatistikleri_orgun_egitim_2010_2011.pdf
166. Shane, H. C., Laubscher, E. H., Schlosser, R. W., Flynn, S., Sorce, J. F., & Abramson, J. (2012). Applying technology to visually support language and communication in individuals with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42, 1228–1235
167. Shemesh, R. (n.d) Retrieved 2014. *Hearing Impairment: Definitions, Assessment and Management*. From International encyclopedia of rehabilitation: <http://cirrie.buffalo.edu/encyclopedia/en/article/272/>
168. Tadic, N. (1983) *Psihijatrija detinjstva i mladosti*. Naucnja knjiga, Beograd.
169. Taylor, R.L. Richards, S.B. Brady. M. (2005). *Mental Retardation: Historical Perspectives, current practices and future trends*. Pearson/Allyn & Bacon, Boston, стр.43-50.
170. Torgesen, J. K. (2000). *Individual Differences in Response to Early Interventions in Reading: The Lingering Problem of Treatment Resisters*. Learning Disabilities, Research and Practice. Florida State University.
171. Tohum Türkiye otizm vakfi. (2012). Retrieved 2013. *Otizm Spektrum Bozukluğu nedir?* From: <http://www.tohumotizm.org.tr/otizm-spektrum-bozuklugu-nedir>
172. Трајковски, В. (2004). *Аутизам*. Филозофски Факултет, Институт за Дефектологија, Скопје, стр.86-95.
173. Трајковски, Е. В. (2008). *Медицински основи на инвалидноста*. Филозофски Факултет, Институт за дефектологија, Скопје.

174. Трајковски, Е. В. (2011). *Аутизам и первазивни развојни нарушувања*. Филозофски Факултет, Институт за дефектологија, Скопје.
175. Т.С. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı. (2014). Retrieved 2014. *Kuruluşlarımız-Engelli*. From Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü: <http://www.eyh.gov.tr/kuruluslarimiz>
176. Т.С. Milli Eğitim Bakanlığı. (2014). Retrieved 2014. Trabzon Rehberlik ve Araştırma Merkezi. *Teşkilat Şeması*. From: <http://trabzonram.meb.k12.tr/>
177. Т.С. Milli Eğitim Bakanlığı. (n.d.) Retrieved 2012. *Görme yetersizliğin tanımı*. From: mebk12.meb.gov.tr/28091748_grmeyetersizliinintanm.doc
178. Т.С. Milli Eğitim Bakanlığı (2014). Retrieved 2014. Bağcılar Lokman Hekim Özel Eğitim Uygulama Merkezi I. *Teşkilat Şeması*. From: http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/34/27/973636/teskilat_semasi.html?CHK=758f38210dab8a630158deccc169ce16
179. Т.С. Milli Eğitim Bakanlığı. (2014). Retrieved 2014. Beşiktaş Rehberlik ve Araştırma Merkezi *Teşkilat Şeması*. From: <http://www.besiktasram.meb.k12.tr/>
180. Т.С. Milli Eğitim Bakanlığı. (2014). Retrieved 2014. Denizli Rehberlik ve Araştırma Merkezi. *Teşkilat Şeması*. From: http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/20/01/140171/dosyalar/2013_10/03024123_personelweb12013.pdf?CHK=7bde9b869732e2ee0cf669d4931020cb
181. Т.С. Milli Eğitim Bakanlığı. (2014). Retrieved 2014. Seyhan İşitme Engelliler İlkokulu. *Teşkilat şeması*. From: http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/01/01/746707/
182. Т.С. Milli Eğitim Bakanlığı. (2014). Retrieved 2014. Doğan Çağlar Ortopedik Engelliler İlkokulu *Teşkilat şeması*. From: http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/06/01/teskilat_semasi.html?CHK=a4fdc28968dbe7126aabf9bc1483e98d
183. Т.С. Milli Eğitim Bakanlığı. (n.d.). Retrieved 2011. *İlköğretim Okulları Haftalık Ders Çizelgesi*. From: <http://www.meb.gov.tr/index.asp>
184. Т.С. Milli Eğitim Bakanlığı. (2014). Retrieved 2014. Mitat Enç Özel Eğitim İlkokulu. *Teşkilat şeması*. From: http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/16/14/746789/teskilat_semasi.html?CHK=ab648f82e8afab30f2e1ff96d3ace6c9
185. Т.С. Milli Eğitim Bakanlığı. (2008). Retrieved 2014. *Çocuk gelişimi ve eğitimi. Görme Engelliler*. From: <http://hbogm.meb.gov.tr/modulerprogramlar/kursprogramlari/cocukgelisim/moduller/gormeengelliler.pdf>
186. Т.С. Milli Eğitim Bakanlığı. Strateji Geliştirme Başkanlığı. (2014). Retrieved 2014. *Örgün Eğitim 2013/2014*. From Milli Eğitim İstatistikleri: http://sgb.meb.gov.tr/istatistik/meb_istatistikleri_organ_egitim_2013_2014.pdf
187. Т.С. Milli Eğitim Bakanlığı. Strateji Geliştirme Başkanlığı. (2013). Retrieved 2014. *Örgün Eğitim 2012/2013*. From Milli Eğitim İstatistikleri: http://sgb.meb.gov.tr/istatistik/meb_istatistikleri_organ_egitim_2012_2013.pdf
188. Т.С. Milli Eğitim Bakanlığı. (2014). Retrieved 2014. *Haftalık Ders Çizgeleri*. From Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü.: <http://orgm.meb.gov.tr/www/haftalik-ders-cizelgeleri/icerik/416>
189. Т.С. Milli Eğitim Bakanlığı. (2013). Retrieved 2014. *I ve II Kademe Eğitim Programı (otistik çocuklar için)*. From Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü: <http://ttkb.meb.gov.tr/dosyalar/programlar/ilkogretim/otistikcocuklar.pdf>
190. Т.С. Milli Eğitim Bakanlığı. (2012). Retrieved 2013. *Özel eğitime muhtaç çocukların özellikleri*. From: http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/38/03/965286/dosyalar/2012_11/28085502_ozurlu_cocuklarin_ozellikleri.pdf
191. Т.С. Milli Eğitim Bakanlığı. (2014). Retrieved 2014. Çanakkale Rehberlik ve Araştırma Merkezi. *Teşkilat Şeması*. From: <http://canakkaleram.meb.k12.tr/>

192. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı. (2014). Retrieved 2014. Çankaya Rehberlik ve Araştırma Merkezi. *Teşkilat Şeması*. From: <http://cankayaram.meb.k12.tr/>
193. Türkbay, T., Söhmen, T. (n.d) Retrieved 2012. *Yaygın Gelişimsel Bozukluklar- Otizm*. From Genetik Bilimi: www.genetikbilimi.com
194. Türkiye İstatistik Kurumu. (n.d.). Retrieved 2012. *Özürlülük Oranı*. From: http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1017
195. Umurtak, G. (2007). Retrieved 2013. *Zihinsel Engellilerin Özellikleri*. From Xing: <https://www.xing.com/communities/posts/zihinsel-engellilerin-ozellikleri-1003427664>
196. UN Enable. (n.d). Retrieved 2014. *Factsheet on persons with disabilities*. From: <http://www.un.org/disabilities/default.asp?id=18>
197. US National Library of Medicine and National Institute of Health.(2011). Retrieved 2014. *Childhood Disintegrative Disorder*. From: <http://www.nlm.nih.gov/medlineplus/ency/article/001535.htm>
198. Fletcher, K., Blair, C., Bolger, K., & Scott, M. (2004). *Specific patterns of cognitive abilities in young children with mild mental retardation*. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 39, ctp. 270- 278.
199. Fouracre, H.M., Jann, G.R., Martorana, A. (n.d.) Retrieved 2014. *Educational Abilities and needs of orthopedically handicapped children*. From *The Elementary School Journal*. Vol.50 No.6 pp. 331-338: <http://www.jstor.org/discover/10.2307/999005?sid=21104909720581&uid=4&uid=3739192&uid=2>
200. Fortnum , H. , Summerfield , A. , Marshall , D. , Davis , A. , & Bamford , J. (2001). Prevalence of permanent childhood hearing impairment in the United Kingdom and implications. *References 205 for universal neonatal hearing screening: Questionnaire-based ascertainment study .British Medical Journal , 323 , 1 – 6 .*
201. Frampton, M. E., Kerney E. (1953). Retrieved 2011. *Education of Visual Impaired Children*. From Braindia: <http://www.braindia.org/VIB%20chapter-VIII.pdf>
202. Heward, W. L. (2010). Retrieved 2012. *Characteristics of children with autism spectrum disorders*. From Education.com: <http://www.education.com/reference/article/children-autism-spectrum-disorders/>
203. Cavkaytar A. (2006). *Teacher training on Special Education in Turkey*. *Journal of Educational Tehnology*. Anadolu University, Eskişehir, ctp 41-45.
204. Carlson, R.N. (1995) *Physiological psychology*. University of Massachusetts, Amherst.
205. Carrona, E.B., Milunsky, J.M., Tager-Flusberg, H. (2008). *Autism Spectrum Disorders: clinical and research frontiers*. *Archives of Disease in Childhood*, 93: 518–523.
206. Centers for Disease, Control and Prevention. (2009). Retrieved 2012. *Autism Spectrum Disorders- Data and Statistics*. From: <http://www.cdc.gov/ncbddd/autism/data.html>
207. Clark, G. M., Blamey, P. J., Busby, P. A., Dowell, R. C., Franz, B. K., Musgrave, G. N., Nienhuys, T. G., Pyman, B. C., Roberts, S. A., & Tong, Y. C. (1987). A multiple-electrode intracochlear implant for children. *Archives of Otolaryngology—Head & Neck Surgery*, 113(8), 825–828.
208. Cleveland Metropolitan School District. (n.d) Retrieved 2013. *Orthopedically Handicapped*. From: <http://www.clevelandmetroschools.org/Page/291>
209. Cosansu Yalazan I. (2002). Retrieved 2011, *An Overview of Services for People with Disabilities in Turkey*. From Shudernegi: http://www.shudernegi.org/peoplein_turkey.htm
210. Culatta, R. A., Tompkins, J. R. (1999). *Fundamentals of Special Education: What Every Teacher Needs to Know*. Better World Books, Mishawaka, IN, USA, ctp.249-293.

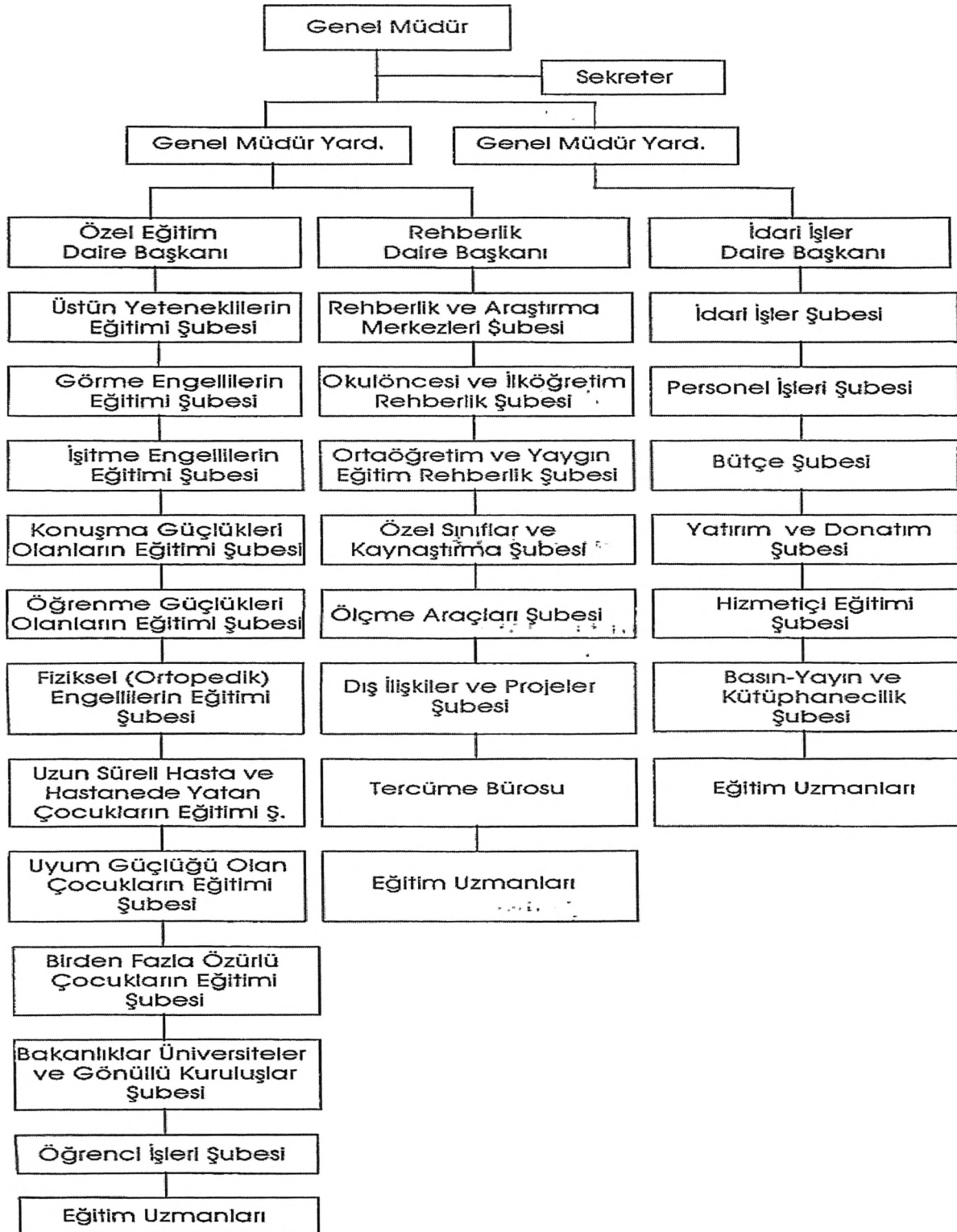
211. Charman, T., Drew, A., Baird, C., Baird, G. (2003). Measuring early language development in preschool children with autism spectrum disorder using the MacArthur Communicative Development Inventory (Infant Form). *Journal of Child Language*, 30: 213–236.
212. Chawarska, K., Klin, A., Paul, R., Volkmar, F. (2007). Autism spectrum disorder in the second year: Stability and change in syndrome expression. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48: 128–138.
213. Çağlar, D. (2004). *Ortopedik Özürlü Çocuklar ve Eğitimleri*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Yayınları, Ankara.
214. Çağlar, D. (1979). *Geri Zekalı Çocuklar ve Eğitimi*. Kadıoğlu Matbaası, Ankara.
215. Чичевска-Јованова, Н., Димитрова-Радојичиќ, Д. (2011). Индивидуален образовен план за ученици со посебни образовни потреби. Меѓународен симпозиум на тема: Воспитанието и образованието меѓу традиционалното и современото. Охрид. Зборник на трудови, ТОМ 2, стр.330-336.
216. Чордич, А., Бојанин, С. (1979). *Организовање специјалног васпитно-образовног рада у редовним основним школама*, “Дефектолошка теорија и пракса“, бр.5-6/79.
217. Çocuk Ajandası (n.d.). Retrieved 2012. From: <http://www.cocukajandasi.com/yazi.php?id=633>
218. Çukurova Üniversitesi. (n.d) Retrieved 2014. *Zihinsel Engelliler*. From: <http://www.cu.edu.tr/tr/detay.aspx?pageId=1072>
219. Çukurova Üniversitesi. (n.d). Retrieved 2014. *Ortopedik engelliler*. From.: <http://www.cu.edu.tr/tr/detay.aspx?pageId=1075>
220. Watson, S. (n.d.). Retrieved 2014. What is Special Education?: <http://specialed.about.com/od/idea/a/Special101.htm>
221. Welchew, D. E., Ashwin, C., Berkouk, K., Salvador, R., Suckling, J., Baron-Cohen, S., & Bullmore, E. (2005). Functional disconnectivity of the medial temporal lobe in Asperger’s syndrome. *Biological Psychiatry*, 57, 991–998.
222. Wenar, C. Kerig, P. K. (2006). *Developmental psychopathology: From infancy through adolescence*. McGraw-Hill, New York.
223. Williams, E. (2011). Retrieved 2013. *Educational recommendations for Autism Spectrum Disorders*. From Pathfinders for Autism. <http://www.pathfindersforautism.org/articles/view/educational-recommendations-for-autism-spectrum-disorders>
224. Wing, L. (1996). *The Autistic Spectrum. A guide for parents and professionals*. Robinson, London, стр 33-61.
225. World Health Organization. (1992) *The ICD-10 Classification of Mental and Behavioral Health Disorders: Clinical descriptions and diagnostic guidelines*. Geneva.
226. World Health Organization. (2014). Retrieved 2014. *Visual Impairment and blindness*. From: <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs282/en/>
227. World Health Organization. (2014) Retrieved 2014. *Disability and health*. From WHO: <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs352/en/>
228. World Helath Organization.(2013). Retrieved 2014. *Deafness and hearing loss* From WHO: <http://www.who.int/media centre/factsheets/fs300/en/>
229. World helath Organization. (n.d) Retrieved 2012. *Definition of physical impairment*. From WHO: <http://www.who.int/topics/disabilities/en/>
230. Yavuzer, H. (1999). *Bedensel, zihinsel ve sosyal gelişimiyle çocuğunuzun ilk 6 yılı*. Remzi kitap evi, Ankara.
231. Yıldırım, E. (n.d) Retrieved 2013. *Ortopedik Engelli Çocukların Eğitimleri*. From Emineyidirim.com: <http://emineyildirim.com.tr/yonetim/dosyalar/Dosyalar/92.pdf>

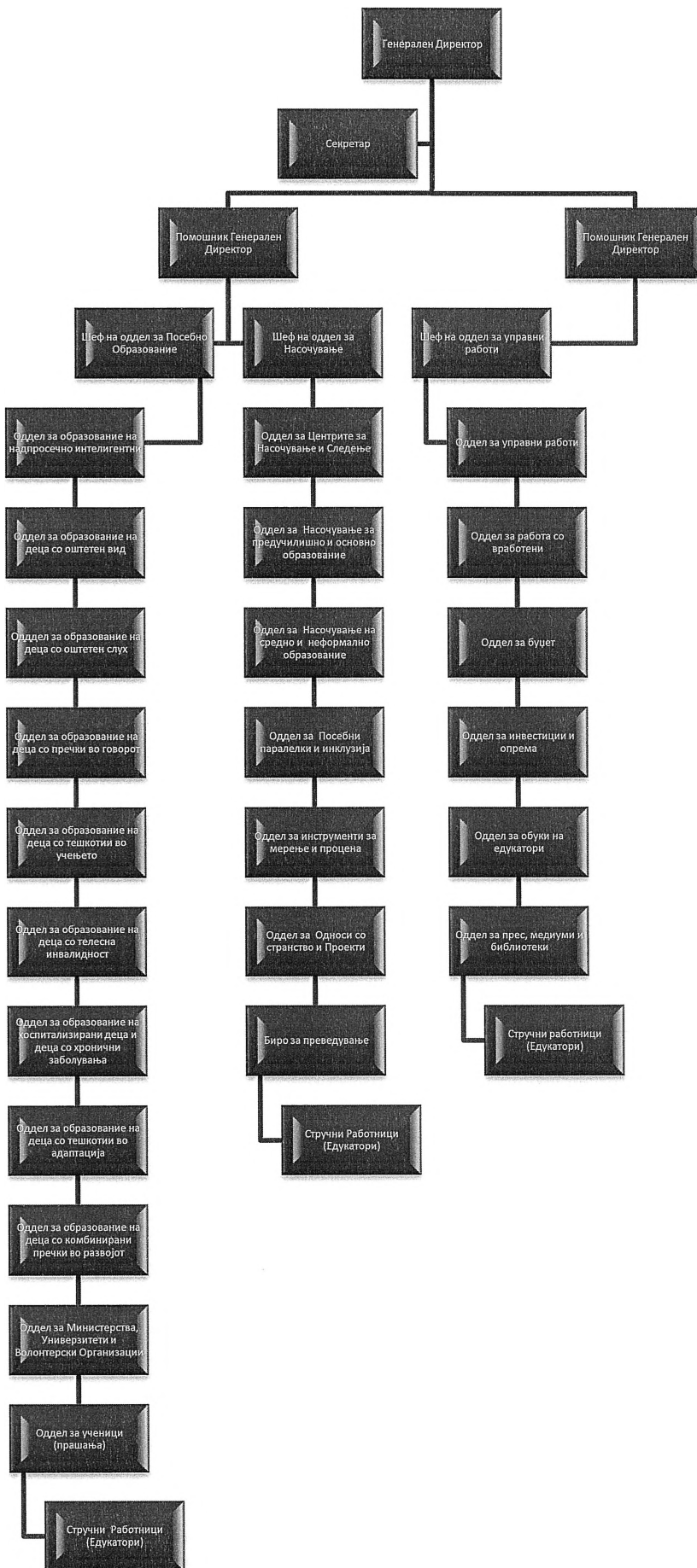
232. Yıldırım, E. (n.d). Retrieved 2013. *Görme Engelliler. Nedenleri*. From emineyildirim.com: <http://emineyildirim.com.tr/yonetim/dosyalar/Dosyalar/90.pdf>
233. Yoshinaga-Itano, C. (1999). Benefits of early intervention for children with hearing loss. *Otolaryngologic Clinics of North America*, 32(6), 1089–1102.
234. Özdemir, E. (n.d). Retrieved 2013. From Milli Eğitim Bakanlığı: mebk12.meb.gov.tr/meb.../13024323_zhnengelvezhnengellbreyler.pdf
235. Özel Okullar. (2014). Retrieved 2014. *Özel İlkokullar listesi Ankara/ tüm ilçeler*. From: <http://www.ozelokuldanismanlik.com/ozel-okullar-listesi-ankara-yenimahalle-ilkokullar/>
236. Özsoy, Y. (1971). *Konuşma Özürlü Çocuklar ve Eğitimi*. Ankara Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Yayını, Ankara.
237. Özsoy, Y., Özyürek, M., Eripek, S. (2001). *Özel eğitime giriş*, Karatepe yayınları, Ankara.
238. Özyürek, M., Koçak, A. (1995). *Görme Güçlüğünden Etkilenmiş Olan İlkokul Eğitimleri İçin. Öğretmen Rehberi*, Ankara.
239. ÖSYM. (2014). Retrieved 2014. *Merkezi yerleştirme ile öğrenci alan yükseköğretim lisans programları*. From Dokuman ÖSYM: [http://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2014/OSYS/yerlestirme/2014-%C3%96SYS-TABLO4EnKucukEnBuyukPuanlar23072014 .pdf](http://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2014/OSYS/yerlestirme/2014-%C3%96SYS-TABLO4EnKucukEnBuyukPuanlar23072014.pdf)

ПРИЛОЗИ

Прилог бр.1. Шема за организациона поставеност на секторот за Специјална Едукација и Насочување од Министерството за образование во Р.Турција (со превод).

**ÖZEL EĞİTİM REHBERLİK VE DANIŞMA HİZMETLERİ
GENEL MÜDÜRLÜĞÜ TEŞKİLAT ŞEMASI**





Прилог бр.2 Специјални основни училишта, паралелки, ученици според видот на попреченост и наставници според видот на работниот однос.

T-24: Специјални основни училишта, паралелки, ученици според видот на спреченоста и наставници според видот на работниот однос¹⁾

T-24: Special primary and lower secondary schools, class sections, students according to types of disabilities and teachers according to the type of employment¹⁾

	Училишта Schools	Паралелки Class sections	Ученици / Students				Наставници / Teachers					
			вкупно total	ученички females students	повторувачи repeaters		вкупно total		со полно работно време full-time			
					сè all	ученички female students	сè all	жени women	сè all	жени women	на определено време for definite time	
2012/2013												2012/2013
Вкупно	44	178	897	290	13	6	262	205	235	188	37	Total
Училишта за деца попречени во менталниот развој	39	142	750	236	11	5	186	148	172	138	27	Schools for students with intellectual disabilities
Училишта за воспитно запустени деца	1	5	18	-	-	-	12	7	6	5	1	Schools for educationally neglected students
Училишта за деца со оштетен слух	1	14	67	25	-	-	32	23	31	23	4	Schools for students with hearing disabilities
Училишта за деца со оштетен вид	1	9	36	16	-	-	21	16	16	14	-	Schools for students with sight disabilities
Училишта за теласно инвалидни деца	1	6	13	5	2	1	9	7	8	6	5	Schools for students with physical disabilities
Училишта за деца со оштетен слух и говор	1	2	13	8	-	-	2	2	2	2	-	Schools for students with hearing and speech disabilities
2013/2014												2013/2014
Вкупно	44	178	787	261	8	2	265	214	242	198	26	Total
Училишта за деца попречени во менталниот развој	39	140	643	205	5	1	191	156	180	148	20	Schools for students with intellectual disabilities
Училишта за воспитно запустени деца	1	5	15	4	-	-	12	7	6	5	1	Schools for educationally neglected students
Училишта за деца со оштетен слух	1	15	69	24	-	-	32	25	32	25	3	Schools for students with hearing disabilities
Училишта за деца со оштетен вид	1	10	37	18	-	-	18	16	15	13	-	Schools for students with sight disabilities
Училишта за теласно инвалидни деца	1	6	13	4	3	1	10	8	7	5	2	Schools for students with physical disabilities
Училишта за деца со оштетен слух и говор	1	2	10	6	-	-	2	2	2	2	-	Schools for students with hearing and speech disabilities

¹⁾ Податоците за учениците се однесуваат на запишани ученици од I до IX одделение според промените во Законот за основно образование ("Сл. весник на РМ" број 51/2007 година)

²⁾ The data on students refer to enrolled students from I to IX grade according to the amendments to the Law on Primary Education (Official Gazette of the Republic of Macedonia No. 51/2007)

Прилог бр.3 Број на училишта, ученици, наставници и одделенија во Институциите за специјална едукација- 2013/2014год. во Р.Турција

Eğitim Göstergeleri

Education Indicators

1.15 Özel eğitim kurumlarında okul, öğrenci, öğretmen ve derslik sayısı
Number of schools, students, teachers and classrooms in special education institutions
[2013/14 Eğitim yılı - The educational year 2013/14]

Okul Türü Type of school	Okul/ Sınıf/ Kurum School/Class/ Institution	Öğrenci Sayısı Number of Students			Öğretmen Teacher			Derslik Classroom	
		Toplam Total	Erkek Male	Kadın Female	Toplam Total	Erkek Male	Kadın Female		
Toplam - Total		1 170	261 725	160 993	100 733	10 322	4 628	5 684	7 173
Özel Eğitim Organi Eğitim Toplamı Total of Special Education, Formal Education		1 248	242 716	150 158	92 958	9 733	4 270	5 463	6 456
Özel Eğitim Okulu Bilişimsel-Sekli Anasınıfı Kindergarten within Special Education Schools	132	1 216	747	478	261	51	210	237	
Okul (Eğitime Engeliler) Primary School (Learning Impaired)	64	1 082	524	458	466	175	291	260	
Okul (Eğitime Engeliler) Lower Secondary School (Learning Impaired)	64	2 248	1 285	963	522	381	241	371	
Okul (Görme Engeliler) Primary School (Visually Impaired)	16	621	355	266	129	73	156	113	
Okul (Görme Engeliler) Lower Secondary School (Visually Impaired)	16	729	443	286	165	154	121	149	
Okul (Ortopedik Engeliler) Primary School (Orthopedic Impaired)	3	326	179	147	59	14	45	14	
Okul (Ortopedik Engeliler) Lower Secondary School (Orthopedic Impaired)	3	258	183	165	42	15	27	63	
Okul (Hafif Düzeyde Zihinsel Engeliler) Primary School (Light Level of Education Mentally Impaired)	69	889	544	345	273	101	172	215	
Okul (Hafif Düzeyde Zihinsel Engeliler) Lower Secondary School (Light Level of Education Mentally Impaired)	50	1 679	1 074	605	505	213	292	183	
Özel Eğitim Uygulama Merkezi (I. Kademe) Training Center of Special Education (I. Grade)	148	7 649	4 660	2 989	1 766	498	1 088	1 804	
Özel Eğitim Uygulama Merkezi (II. Kademe) Training Center of Special Education (II. Grade)	240	5 942	3 607	2 335	1 661	755	886	695	
Okul (Uyumu Gözlemlenilen Çocuklar) Primary School (Children with Adaptation Problems)	1	15	15	-	8	5	3	-	
Okul (Uyumu Gözlemlenilen Çocuklar) Lower Secondary School (Children with Adaptation Problems)	1	46	46	-	15	13	2	8	
Özel Özel Eğitim Kurumları Private Special Education Primary School	48	208	174	144	268	83	175	287	
Özel Özel Eğitim Okulları Private Special Education Lower Secondary School	31	214	174	140	117	33	84	98	
Özel Eğitim Sınıfı (Okul) Special Education Class (Primary School)	-	15 054	9 289	5 765	-	-	-	-	
Özel Eğitim Sınıfı (Okul) Special Education Class (Lower Secondary School)	-	14 030	9 674	5 356	-	-	-	-	
Kaynaştırma Eğitim (Okul) Inclusive Education (Primary School)	-	66 351	40 835	25 496	-	-	-	-	
Kaynaştırma Eğitim (Okul) Inclusive Education (Lower Secondary School)	-	66 124	42 628	23 506	-	-	-	-	
Özel Eğitim Meslek Lisesi (Ortopedik Engeliler) Special Education Vocational Upper Secondary School (Orthopedic Impaired)	2	128	81	36	37	25	12	18	
Özel Eğitim Meslek Lisesi (Eğitime Engeliler) Special Education Vocational Upper Secondary School (Learning Impaired)	18	2 152	1 314	838	427	260	177	245	
Özel Eğitim 3. Uygulama Merkezi (III.Kademe) Training Center of Special Education (III. Grade)	102	5 455	3 608	2 847	1 069	473	495	767	
Özel Eğitim Meslek Eğitim Merkezi (Görme Engeliler III. Kademe) Special Education of Vocational Training Center (Visually Impaired III. Grade)	2	25	25	12	11	4	7	4	
Özel Eğitim Meslek Eğitim Merkezi (Zihinsel Engeliler III. Kademe) Special Education of Vocational Training Center (Mentally Impaired III. Grade)	112	9 324	5 185	3 139	1 652	774	868	697	
Kaynaştırma Eğitim (Ortaöğretim) Inclusive Education (Upper Secondary Education)	-	20 612	12 688	7 924	-	-	-	-	
Özel Eğitim Yarıyıl Eğitim Toplamı (1) Total of Special Education, Non-Formal Education (1)		122	19 010	10 815	6 175	379	221	689	
Bilim ve Sanat Merkezi (Yetkin Zekalı ve Özel Yetenekli) Science and Arts Center (Gifted and Talented Children)	70	12 106	6 509	5 597	579	358	111	589	
Özel Özel Eğitim Okulu (Yarıyıl Eğitim) Private Special Education School (Non-Formal Education)	52	6 904	4 226	2 678	-	-	-	-	

(1) Yarıyıl Eğitim Kurumlarında 08 Kasım ayına başlangıçlı 2013/14 Eğitim yılı sonu itibarıyla verilerdir.

(1) The figure on the number of students in non-formal education institutions refers to the end of educational year 2013/14.

Прилог бр.4 Број на училишта, ученици, наставници и одделенија за 2013/2014 учебна година, во приватните едукациски институции во Р.Турција.

Eğitim Göstergeleri

Education Indicators

1.16 Özel Öğretim Kurumlarında okul, öğrenci, öğretmen ve derslik sayısı
 Number of schools, students, teachers and classrooms in private education institutions
 [2013/'14 Öğretim yılı - The educational year 2013/'14]

Eğitim Kademesi Level of Education	Okul/ Sınıf/ Kurum/ Class/ Institution	Öğrenci sayısı Number of students			Öğretmen Teacher			Derslik Classroom
		Toplam Total	Erkek Males	Kadın Females	Toplam Total	Erkek Males	Kadın Females	
Genel Toplam General Total	19 699	4 339 430	2 616 408	1 723 022	181 777	78 596	103 181	133 390
Örgün Eğitim Toplamı Total of Formal Education	7 403	698 912	371 136	327 776	86 766	26 617	60 149	55 157
Okulöncesi Eğitimi Pre-primary Education	3 927	135 905	71 815	64 090	14 994	544	14 450	13 079
İlkokul Primary School	1 071	154 325	97 689	56 636	21 273	5 113	16 160	15 626
Ortaokul Lower Secondary School	972	182 019	58 388	83 731	21 459	7 986	13 473	10 405
Ortaöğretim Upper Secondary Education	1 433	196 663	103 334	93 329	29 040	12 974	16 066	16 047
Genel Ortaöğretim General Secondary Education	1 007	140 610	76 830	63 780	21 568	10 112	11 456	11 196
Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Vocational and Technical Secondary Education	426	56 053	26 504	29 549	7 472	2 862	4 610	4 851
Yaygın Eğitim Toplamı ⁽¹⁾ Total of Non-formal Education ⁽¹⁾	12 296	3 640 518	2 245 272	1 395 246	95 011	51 979	43 032	78 233
Özel Dershaneler Private Teaching Centers	3 579	1 230 435	612 343	608 092	47 550	25 901	21 649	36 723
Motorlu Taşıt Sürücülerini Kursu Motor Vehicles Drivers Course	3 380	1 715 148	1 222 970	492 178	21 638	16 329	5 309	7 774
Mühtelif Kurslar Various Courses	2 666	371 706	213 243	158 463	6 257	3 227	3 030	10 146
Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi Special Education and Rehabilitation Center	1 795	293 794	177 910	120 884	17 791	5 921	11 870	21 349
Özel Özel Eğitim Okulu (Yaygın Eğitim) Private special education school (Non-Formal education)	52	6 904	4 226	2 678	-	-	-	-
Özel Etilik Eğitim Merkezi Private Etude Training Center	824	27 531	14 575	12 956	1 775	601	1 174	2 241

(1) Yaygın Eğitim Kurumlarına ait kursiyer sayısı bilgileri 2012/'13 öğretim yılı sonu itibarıyla verilmiştir.

(1) The figures on the number of trainees in non-formal education institutions refer to the end of educational year 2012/'13.

Прилог бр.5 Специјални основни училишта, паралелки, ученици и наставници по општини од Р.Македонија.

T-26: Специјални основни училишта, паралелки, ученици и наставници, по општини

T-26: Special primary and lower secondary schools, class sections, students and teachers, by municipalities

	Училишта Schools	Паралелки Class sections	Ученици Students		Наставници Teachers						
			вкупно total	ученички female students	вкупно total		со полно работно време full-time		со покусо од полното работно време part-time		
					сè all	жени women	сè all	жени women	сè all	жени women	
2012/2013											
Вкупно	44	178	897	290	262	205	235	188	27	17	Total
2013/2014											
Вкупно	44	178	787	261	265	214	242	198	23	16	Total
2013/2014 2012/2013	100.0	100.0	87.7	90.0	101.1	104.4	103.0	105.0	85.2	94.1	2013/2014 2012/2013
Скопје	14	62	258	88	92	78	83	73	9	5	Skopje
Аеродром	1	2	15	2	2	2	2	2	-	-	Aerodrom
Гази Баба	4	10	32	9	17	12	11	10	6	2	Gazi Baba
Ѓорче Петров	2	3	17	7	3	3	3	3	-	-	Gjorche Petrov
Карпош	1	1	5	1	1	-	1	-	-	-	Karposh
Кисела Вода	4	28	120	45	44	40	41	37	3	3	Kisela Voda
Сарај	1	1	5	2	1	1	1	1	-	-	Saraj
Чаир	1	17	65	22	24	20	24	20	-	-	Chair
Арачиново	1	1	3	2	1	1	1	1	-	-	Arachinovo
Битола	2	24	105	38	42	34	42	34	-	-	Bitola
Велес	1	13	63	15	18	15	18	15	-	-	Veles
Виница	1	3	6	1	5	3	4	2	1	1	Vinica
Гостивар	2	2	21	7	12	8	11	8	1	-	Gostivar
Делчево	1	5	16	7	1	1	1	1	-	-	Delchevo
Илинден	3	3	7	2	3	3	3	3	-	-	Ilinden
Јегуновце	1	1	4	1	1	1	1	1	-	-	Jegunovce
Кавадарци	1	4	19	2	4	3	4	3	-	-	Kavadarci
Кичево	1	1	8	2	1	1	1	1	-	-	Kichevo
Кочани	1	3	13	7	10	9	2	2	8	7	Kochani
Куманово	1	9	48	13	9	8	9	8	-	-	Kumanovo
Неготино	1	1	6	3	1	1	1	1	-	-	Negotino
Ново Село	1	10	45	17	12	6	12	6	-	-	Novo Selo
Охрид	1	3	11	3	3	3	3	3	-	-	Ohrid
Петровец	1	1	1	1	1	-	1	-	-	-	Petrovac
Прилеп	1	8	46	14	7	7	7	7	-	-	Prilep
Пробиштип	1	1	8	3	6	3	6	3	-	-	Probishtip
Свети Николе	1	1	5	1	7	5	6	5	1	-	Sveti Nikola
Струга	1	1	9	5	1	1	1	1	-	-	Struga
Струмица	2	9	25	10	13	10	10	7	3	3	Strumica
Студеничани	1	1	4	1	1	1	1	1	-	-	Studenichani
Тетово	2	4	24	10	6	6	6	6	-	-	Tetovo
Штип	1	7	32	8	8	6	8	6	-	-	Shtip

Прилог бр.6 Ученици во специјалните основни училишта, според возраста и полот, по одделенија во Р.Македонија.

T-25: Ученици во специјалните основни училишта според возраста и полот, по одделенија
T-25: Students in special primary and lower secondary schools, according to age and sex, by grades

	Вкупно	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17 + години	
	Total													17 + years	
2012/2013															
Вкупно	897	1	16	51	68	82	83	97	110	96	116	104	34	39	Total
ученички	290	1	7	17	23	34	24	40	37	28	34	29	11	5	female students
2013/2014															
Вкупно	787	3	18	33	63	72	77	92	89	125	87	63	36	29	Total
ученички	261	-	7	12	24	19	30	20	40	41	31	22	10	5	female students
I сѐ	64	3	18	17	10	4	1	4	1	1	3	-	-	2	I all
ученички	21	-	7	7	2	1	1	2	-	-	1	-	-	-	female students
II сѐ	68	-	-	16	21	16	6	6	2	1	-	-	-	-	II all
ученички	18	-	-	5	8	3	-	1	1	-	-	-	-	-	female students
III сѐ	79	-	-	-	32	23	15	2	4	2	-	-	-	1	III all
ученички	27	-	-	-	14	5	6	1	1	-	-	-	-	-	female students
IV сѐ	76	-	-	-	-	26	23	17	5	3	1	-	-	1	IV all
ученички	25	-	-	-	-	10	9	2	2	1	-	-	-	1	female students
V сѐ	91	-	-	-	-	3	31	26	13	8	4	2	1	3	V all
ученички	34	-	-	-	-	-	13	6	6	3	3	2	-	1	female students
VI сѐ	148	-	-	-	-	-	1	34	42	41	14	7	4	5	VI all
ученички	49	-	-	-	-	-	1	8	18	13	5	2	2	-	female students
VII сѐ	119	-	-	-	-	-	-	3	18	42	32	15	7	2	VII all
ученички	43	-	-	-	-	-	-	-	11	15	10	6	1	-	female students
VIII сѐ	142	-	-	-	-	-	-	-	4	27	33	39	24	15	VIII all
ученички	44	-	-	-	-	-	-	-	1	9	12	12	7	3	female students
IX сѐ	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	IX all
ученички	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	female students

Прилог бр.8 Број на училишта, ученици, наставници и одделенија за 2012/2013 учебна година, во приватните едукациски институции во Р.Турција.

Eğitim Göstergeleri

Education Indicators

1.16 Özel Eğitim Kurumlarında Okul, Öğrenci, Öğretmen ve Sınıf Sayısı
Number of schools, students, teachers and classrooms in private education institutions
[2012/13 Eğitim yılı - The educational year 2012/13]

Eğitim (Okul seviyesi) Level of Education	Okul / Sınıf / Kurum School / Class / Institution	Öğrenci sayısı Number of students			Öğretmen Teacher			Sınıf Classroom
		Toplam Total	Erkek Male	Kadın Female	Toplam Total	Erkek Male	Kadın Female	
Genel toplam General total	18 853	3 329 071	2 341 153	1 008 902	174 131	77 432	86 699	124 517
Örgün eğitim toplamı Total of formal education	8 570	813 064	531 628	284 238	77 071	31 240	52 831	45 152
Okul öncesi eğitim Pre-primary education	1 641	136 739	69 634	69 500	15 211	547	14 676	11 471
İlköğretim Primary school	302	157 281	83 023	76 258	20 246	2 161	15 285	12 688
Ortaokul Lower secondary school	664	169 169	88 942	79 211	18 926	7 004	11 922	9 894
Ortaöğretim Upper secondary education	1 023	158 852	52 128	71 537	22 373	10 525	11 848	11 123
Genel ortaöğretim General secondary education	927	128 811	77 021	61 790	20 197	9 621	10 546	10 030
Mesleki ve teknik ortaöğretim Vocational and technical secondary education	106	37 041	8 107	9 247	2 176	877	1 302	1 103
Yaygın eğitim toplamı ⁽¹⁾ Total of non-formal education ⁽¹⁾	12 118	3 318 007	2 012 241	1 302 568	97 060	54 192	42 868	78 954
Özel kurslar Private training centers	1 858	1 280 297	644 029	636 268	51 232	24 928	22 984	39 687
Motivasyon eğitimi kursları Motivation training courses	1 021	1 287 412	1 020 120	266 992	22 490	17 123	5 228	7 947
Yabancı diller Foreign languages	1 438	142 750	128 746	139 004	5 952	2 060	2 292	9 724
Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Kurumları Special education and rehabilitation centers	1 622	762 818	155 923	107 213	15 076	4 034	10 142	19 660
Özel Özel Eğitim Okulları (Yaygın Eğitim) Private Special Education Schools (Non-formal Education)	123	20 106	12 125	7 982	-	-	-	-
Özel Etkin Eğitim Kurumları Private active training centers	677	21 812	10 887	10 022	1 520	528	592	1 066

(1) Yaygın Eğitim Kurumlarında aktif kursiyer sayısı Eylül 2011/12 Eğitim yılı sonu itibarıyla verilmiştir.

(1) The figure on the number of trainees in non-formal education institutions refer to the end of educational year 2011/12.

Прилог бр.9 Решение за донесување на Наставниот план за деветгодишно основно образование и воспитание за децата со посебни образовни потреби во посебните основни училишта и посебните паралелки на основните училишта.

РЕПУБЛИКА МАКЕДОНИЈА
МИНИСТЕРСТВО ЗА ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА
Бр. 07-928/11
28 01 2008 год.
СКОПЈЕ

Врз основа на член член 55 став 1 од Законот за организација и работа на органите на државната управа („Сл. весник на Република Македонија” бр. 58/2000 и 44/2002), член 24, 26 и 28 од Законот за основно образование („Сл. весник на Република Македонија” бр. 44/95, 24/96, 34/96, 35/97, 82/99, 29/2002, 40/2003, 42/2003, 63/2004, 82/2004, 55/2005, 81/2005, 113/2005, 35/2006, 70/2006 и 51/07), министерот за образование и наука донесе

РЕШЕНИЕ

за донесување на Наставниот план за деветгодишно основно образование и воспитание за децата со посебни образовни потреби во посебните основни училишта и посебните паралелки на основните училишта

1. Се донесува Наставниот план за деветгодишно основно образование и воспитание за децата со посебни образовни потреби во посебните основни училишта и посебните паралелки на основните училишта.
2. Наставниот план ќе се применува sukcesивно од учебната 2008/09 година за учениците кои ќе се запишат во I одделение во посебните основни училишта и посебните паралелки на основните училишта.
3. Составен дел на ова решение се наставните планови според видот на посебните образовани потреби на децата (оштетен вид, оштетен слух, пречки во психичкиот развој, мултихендикен и аутизам).
4. Наставниот план за децата со образовани потреби – мултихендикен може да се применува во сите посебните основни училишта и посебни паралелки на основните училишта.
5. Ова решение влегува во сила со денот на неговото донесување.

Образложение

Врз основа на член 24, 26 и 28 на Законот за основно образование („Сл. весник на Република Македонија бр. 44/95, 24/96, 34/96, 35/97, 82/99, 29/2002, 40/2003, 42/2003, 63/2004, 82/2004, 55/2005, 81/2005, 113/2005, 35/2006, 70/2006 и 51/07) во кој е предвидено дека министерот за образование и наука ги донесува наставните планови и програми кои ги подготвува Бирото за развој на образованието.

Со оглед на горенаменото се донесе решение како во диспозитивот.

ДОСТАВЕНО ДО:

- Бирото за развој на образованието
- Педагошката служба
- Архивата

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

Примено:	29.01.2008		
Орг. единица	Број	Прилог	Вредност
02	295	1	—


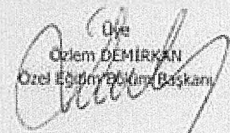
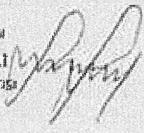
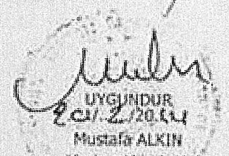
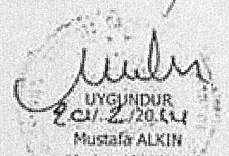


Прилог бр.10 Неделен наставен план за учениците со лесна интелектуална попреченост во Посебните основни училишта во Р.Турција.

HAFİF DÜZEYDE ZİHİNEL YETERSİZLİĞİ OLAN ÇOCUKLAR İLKOKULLARI VE ORTAOKULLARI HAFTALIK DERS ÇİZELGESİ

ZORUNLU DERSLER	DERSLER	SINIFLAR								
		İLKOKUL				ORTAOKUL				
		1	2	3	4	5	6	7	8	
	Türkçe	10	10	8	8	6	6	5	5	
	Matematik	5	5	5	5	5	5	5	5	
	Hayat Bilgisi	4	4	3						
	Fen Bilimleri			3	3	4	4	4	4	
	Sosyal Bilgiler				3	3	3	3		
	T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük								2	
	Yabancı Dil		2	2	2	3	3	4	4	
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi				2	2	2	2	2	
	Görsel Sanatlar	1	1	1	1	1	1	1	1	
	Müzik	1	1	1	1	1	1	1	1	
	Oyun ve Fiziki Etkinlikler	4	4	4	1					
	Toplumsal Uyum Becerileri	1	1	1	1					
	Beden Eğitimi ve Spor					2	2	2	2	
	Teknoloji ve Tasarım							2	2	
	Trafik Güvenliği				1					
	Bilişim Teknolojileri ve Yazılım					2	2			
	Rehberlik ve Kariyer Planlama								1	
	İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi				2					
ZORUNLU DERS SAATİ TOPLAMI		26	28	28	30	29	29	29	29	
SEÇMELİ DERSLER	Din, Ahlak ve Değerler	Kur'an-ı Kerim (4)				2	2	2	2	
		Hız. Muhammed'in Hayatı (4)				2	2	2	2	
		Temel Dini Bilgiler (2)				2	2	2	2	
	Dil ve Anlatım	Okuma Becerileri (1)		*2	*2	*2	2	2		
		Yazarlık ve Yazma Becerileri (4)					2	2	2	2
		Yaşayan Diller ve Lehçeler (4)					2	2	2	2
	Yabancı Dil	İletişim ve Sunum Becerileri (1)		*2	*2	*2			2	2
		Yabancı Dil (Bakanlar kurulu kararı ile kabul edilen diller) (4)					2	2	2	2
	Fen Bilimleri ve Matematik	Bilim Uygulamaları (4)					2	2	2	2
		Matematik Uygulamaları (4)					2	2	2	2
		Çevre ve Bifim (1)							2	2
		Bilişim Teknolojileri ve Yazılım (2)							2	2
	Sanat ve Spor	Görsel Sanatlar (Resim, Geleneksel Sanatlar, Plastik Sanatlar vb.) (4)		*2	*2	*2	2/(4)	2/(4)	2/(4)	2/(4)
		Müzik (4)		*2	*2	*2	2/(4)	2/(4)	2/(4)	2/(4)
		Spor ve Fiziki Etkinlikler (Alanlara göre modüller oluşturulacaktır) (4)		*2	*2	*2	2/(4)	2/(4)	2/(4)	2/(4)
		Drama (2)					2	2		
Zekâ Oyunları (4)						2	2	2	2	
Sosyal Bilimler	Halk Kültürü (1)						2	2		
	Medya Okur Yazarlığı (1)							2	2	
	Hukuk ve Adalet (1)						2	2		
	Düşünme Eğitimi (2)							2	2	
Toplumsal Uyum Becerileri (4)			*2	*2	*2	2	2	2	2	
Seçilebilecek Ders Saati Sayısı						6	6	6	6	
Serbest Etkinlikler		4	2	2	-	-	-	-	-	
Toplam Ders		30	30	30	30	35	35	35	35	
* :2., 3. ve 4. sınıflarda velinin/vasinin yazılı talebi doğrultusunda Yabancı Dil Dersinden muaf tutulacak öğrenciler için, seçmeli ders kısmında * ile işaretli derslerden biri seçilecektir.										

Прилог бр. 11 Индивидуален Образовен План за дете со интелектуална попреченост од Р.Турција.

T.C. KİMLİK NO		BABA ADI		DOĞUM TARİHİ	
Adı Soyadı		Anne Adı		Doğum Yeri	
Adresi		İl/İlçe		Doğum Yeri	
Okulu		Telefon 1		Doğum Yeri	
Dosya No		İnceleme No		Karar Tarihi	
2011/350		3		20/02/2014	
Rapor Kayıt No		Rapor Başlangıç Tarihi		Rapor Bitiş Tarihi	
1879341		21/02/2014		20/02/2015	
EĞİTSEL DEĞERLENDİRME VE TANI					
Orta Düzeyde Zihinsel Yetersizlik Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Oturum					
ÖNERİLEN ÖZEL EĞİTİM HİZMETİ					
Yapılan Eğitimsel Değerlendirme ve tanılama sonucuna göre: 26/12/2008 tarih ve 285 sayılı TTKB Kararı ile Yaygın Gelişimsel Bozukluklar Destek Eğitim Programı doğrultusunda, Taktik Becerileri Sosyal Beceriler Yönerge Takip Becerileri modüllerini içeren destek eğitimi programı(ları)ndan yararlanması					
KARAR					
Yukarıda kimlik bilgileri belirtilen bireye önerilen destek eğitim programı ve ekteki eğitim planında yer alan ihtiyacı doğrultusunda; 1 Yıl süre ile Bireysel destek eğitiminden yararlanmasına oybirliğiyle / oyçokluğuyla karar verilmiştir.					
BİREYİN GİDEBİLECEĞİ ÖZEL EĞİTİM VE REHABİLİTASYON MERKEZİ/BİRİMİ PROGRAMLARI					
Yaygın Gelişimsel Bozukluklar Destek Eğitim Programı (Bireysel) Yaygın Gelişimsel Bozukluklar Destek Eğitim Programı (Bireysel-Grup)					
<p>Not : Rapor süresi 1 yıldan daha uzun süreli olan OEDK Raporlarına ait Eğitim Planının, mevzuat gereği birinci yılın sonunda yenilenmesi gerektiğinden, ilgisiz RAM'a başvurmanız gerekmektedir.</p>					
<p>Üye Sevgi ZEYBEK Veli</p> 		<p>Üye Merve BARI Özel Eğitim Öğretmeni</p> 		<p>Üye Zehra Selcen BİNİCİ Psikolojik Danışman</p> <p>Kurul Başkanı Kemal BALIKLI Müdür Yardımcısı</p> 	
<p>Üye Özlem DEMİRKAN Özel Eğitim Birimi Başkanı</p> 					
<p>UYGUNDUR 20.2.2014 Mustafa ALKIN Merkez Müdürü V.</p> 					
Kayıt Numarası:1879341					

T.C.
ÇANAKKALE VALİLİĞİ

Çanakkale Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlüğü
Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu Eğitim Planı

Rapor Kayıt Numarası	1879341	İnceleme Tarihi	20/02/2014	Plan Numarası	1
T.C. Kimlik No		Adı Soyadı			

EĞİTİM PERFORMANSI

Yaygın Gelişimsel Bozukluklar Destek Eğitim Programı

Sosyal Beceriler

- Kişinin isteğini reddeder.
Göz kontağı kurar.
Adına tepki verir.
İhtiyaçları için sunulan yardımı kabul eder.

İHTİYAÇLARI

1. Birey için karar verilen Destek Eğitim Programı/Programlarındaki modül/modüllerden Amaçlar Bölümünde seçilmiş olan kazanımların öncelikli olarak kazandırılması,
2. Bireye verilen program dahilinde aileye; bireyin yetersizliği, bireyin eğitimine nasıl katkıda bulunacağı, evde yapılacak tekrarlar ve yasal haklarıyla ilgili rehberlik çalışması yapılması.

AMAÇLAR

Yaygın Gelişimsel Bozukluklar Destek Eğitim Programı

Sosyal Beceriler

- Değişiklikleri problem çıkarmadan kabul eder.
Verilen etkinliği tamamlar.
Etkinliklere katılmaya istekli olur.

Taklit Becerileri

- İnce motor becerileri taklit eder.
Ünü, ünsüz sesleri taklit eder.
Kaba motor becerileri taklit eder.

Yönerge Takip Becerileri

- Tek eylem bildiren basit yönergeleri yerine getirir.
İstenen nesneyi getirir.
İstenen nesneyi bulur.

Üye
Sevgi ZEYBEK
Veli



Üye
Merve SARI
Özel Eğitim Öğretmeni

Üye
Özlem DEMİRKAN
Özel Eğitim Bölüm Başkanı

Üye
Zehra Selen BİNİCİ
Psikolojik Danışman

Kurul Başkanı
Kemal BALIKLI
Müdür Yardımcısı

Üye
Mustafa ALKIN
Merkez Müdür V.

T.C.
ÇANAKKALE VALİLİĞİ

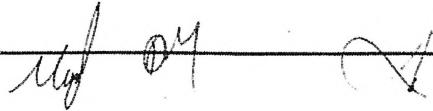
Çanakkale Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlüğü
Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu Eğitim Planı

Rapor Kayıt Numarası	1617159	İnceleme Tarihi	09/05/2013	Plan Numarası	1
T.C. Kimlik No		Adı Soyadı	Ş		

EĞİTİM PERFORMANSI	
Zihinsel Engelli Bireyler Destek Eğitim Programı	
Matematik	<p>Bir örüntüde eksik bırakılan öğeler belirleyerek tamamlar.</p> <p>Geometrik şekilleri çizer.</p> <p>İkişer ritmik sayar.</p> <p>Üçer ritmik sayar.</p> <p>Beş, altı ve daha fazla basamaklı sayıları kavrar.</p> <p>Doğal sayılar arasındaki büyüklük ve küçüklük ilişkisini ayırt eder.</p> <p>Tek ve çift doğal sayıları ayırt eder.</p> <p>Romen rakamlarını kavrar.</p> <p>Geometrik şekilleri ayırt eder.</p> <p>Parayı tanır.</p> <p>Kütle ölçülerini kullanarak ölçüm yapar.</p> <p>Metre ve cetvel kullanarak ölçüm yapar.</p> <p>Vücut organları yardımıyla ölçüm yapar.</p> <p>Doğal sayılarla kalansız bölme işlemi yapar.</p> <p>Doğal sayılarla eldeli çarpma işlemi yapar.</p> <p>Çarpım tablosunu ezbere bilir.</p> <p>Çıkarma işlemini kullanarak problem çözer.</p> <p>Toplama işlemini kullanarak problem çözer.</p>
Türkçe	<p>Kuralına uygun cümle yazar.</p> <p>Etkili okuma kurallarını belirtir.</p> <p>Görsel uyaran verildiğinde tepki verir.</p> <p>İşitsel uyaran verildiğinde tepki verir.</p> <p>Kelimelerden cümle oluşturur.</p> <p>Kuralına uygun cümle okur.</p> <p>Sözel yönergelere uyar.</p>

İHTİYAÇLARI	
<p>1. Birey için karar verilen Destek Eğitim Programı/Programlarındaki modül/modüllerden Amaçlar Bölümünde seçilmiş olan kazanımların öncelikli olarak kazandırılması,</p> <p>2. Bireye verilen program dahilinde aileye; bireyin yetersizliği, bireyin eğitimine nasıl katkıda bulunacağı, evde yapılacak tekrarlar ve yasal haklarıyla ilgili rehberlik çalışması yapılması.</p>	

AMAÇLAR	
Zihinsel Engelli Bireyler Destek Eğitim Programı	
Matematik	<p>Hesap makinesi kullanarak işlem yapar.</p> <p>Dört işlemi kullanarak problem çözer.</p> <p>Bölme işlemini kullanarak problem çözer.</p> <p>Doğal sayılarda kalanlı bölme işlemi yapar.</p> <p>Çarpma işlemini kullanarak problem çözer.</p> <p>Dörder ritmik sayar.</p>
Türkçe	<p>Yazım kurallarına uyar.</p> <p>Noktalama işaretlerini kullanır.</p> <p>Etkili okuma kurallarına uyar.</p>



Прилог бр. 13 Листа на слободни активности за учениците со лесна интелектуална попреченост од Министерството за образование во Р.Турција.

SERBEST ETKİNLİKLER İLE İLGİLİ AÇIKLAMALAR

Serbest etkinlikler, özel eğitim ihtiyacı olan çocukların görsel algılarını, el becerilerini, el-göz koordinasyonunu, sosyal yaşama uyum ve okuma yazma becerilerini geliştirme ile boş zamanlarını değerlendirme ile ilgili yapılandırılmış çalışmaları hedeflemektedir. Serbest etkinlikler notla değerlendirilmez.

Serbest etkinlikler BEP birimi tarafından örnek etkinlik listesinden seçilir. Ancak kurumun ve çevrenin şartları ve öğrencilerin ilgi, yetenek, performans ve ihtiyaçları göz önünde bulundurularak yeni etkinlikler belirlenir ve uygulanabilir.

Özel eğitim ihtiyacı olan çocuklar kendi başlarına amaçlı oyun oynama, grupta oyun oynama, etkinliğe katılma ve etkinlikteki görevini bağımsız olarak yerine getirmede güçlük yaşayabilmektedir. Bu nedenle serbest zaman etkinlikleri dersinde yalnız başına amaçlı oyun oynama, oyuncakları işlevsel kullanma, yaşlılarıyla oynama, oyun kurallarını anlama ve kurallara uygun davranma becerilerinin öğretimine de yer verilmelidir.

Derslerde öğrencinin etkinlikleri yapma düzeyi gözlenmeli, sonrasında öğrencinin ilgi ve yeteneği doğrultusunda beceri ya da etkinliğin öğretimi yapılmalıdır. Ders saatinde öğrencinin ilgisini çeken etkinliklere yönelip istediği etkinliği yapması da sağlanmalıdır. Öğrenci derste serbest kaldığında kendi seçimini ifade edebilecek düzeye getirilmelidir.

Öğretim sırasında uygun yardım türü gerektiğinde kullanılmalıdır. Çocuklar kuralları anladıkça, yardımlar azaltılarak bağımsız olarak etkinliği tamamlamaları sağlanmalıdır. Etkinlik sırasında çocuklar izlenerek gerekli durumlarda müdahale edilmelidir. Her yeni grup etkinliğinde aynı süreç izlenmelidir.

ÖRNEK SERBEST ETKİNLİK LİSTESİ

1. Yapboz yapma.
2. Legolarla oynama.
3. Takıp çıkarmalı oyuncak yapma.
4. Çizim kopyalama.
5. Resim yapma.
6. Boyama çalışmaları yapma.
7. Yüz boyama çalışmasına katılma.
8. Oyun hamuruna şekil verme.
9. Kesme yapıştırma.
10. Seramik hamurundan süs eşyası yapma.
11. Boncuktan süs eşyası yapma.
12. Mozaik çalışmaları yapma.
13. Kolaj çalışmaları yapma.
14. Mum süsleme.
15. Heykel yapma.
16. Maske yapma.
17. Güneş saati yapma
18. Su çarkı yapma
19. Kukla yapma.
20. Fotoğraf çekme.
21. Artık materyal değerlendirme.
22. Kâğıt işleri yapma.
23. Sınıf süsleme.
24. Sınıf köşesi hazırlama.
25. Duvar boyamaları yapma.
26. Kutlama kartı hazırlama.
27. Resimleri anlatma.
28. Kukla oyunları izleme.
29. Kukla oyunları oynama.
30. Drama yapma.
31. Tiyatro oyununda rol oynama.
32. Çocuk yogası yapma.
33. Lobut devirme.
34. Dart oynama.
35. Satranç oynama.
36. Basketbol, voleybol, bocce vb. top oyunları oynama.

37. Masa tenisi oynama.
38. Denge oyunları oynama.
39. Bilgisayar parçalarını tanıma.
40. Bilgisayarda oyun oynama.
41. Bilgisayarda boyama yapma.
42. Bilgisayarda müzik dinleme.
43. Bilgisayarda eğitici film izleme.
44. Bulmaca çözme.
45. Şarkı söyleme.
46. Koro çalışması yapma.
47. Basit oyunlar oynama.
48. Sembolik oyun oynama.
49. İş birliğine dayalı oyun oynama.
50. Dans etme.
51. Şarkılı oyunlar oynama (ront vb.).
52. Halk oyunları oynama.
53. Müzik aletlerini tanıma.
54. Müzik aleti çalma.
55. Bando çalışmalarına katılma.
56. Hayvanları seslendirme.
57. Tekerleme söyleme.
58. Masal dinleme.
59. Öykü dinleme.
60. Televizyon izleme.
61. Radyo dinleme.
62. Belgesel izleme.
63. Fıkra anlatma.
64. Sesli/sessiz okuma.
65. Paylaşımli kitap okuma.
66. Mektup yazma.
67. Günlük yazma.
68. Bitki yetiştirme.
69. Belirli gün ve haftalara yönelik kutlamalara katılma.
70. Çeşitli gezilere ve ziyaretlere katılma.

Прилог бр. 14 Студиска Програма за I циклус на студии (додипломски) на Институтот за дефектологија, Филозофски факултет, Универзитет “Св. Кирил и Методиј” - Скопје

СТУДИСКА ПРОГРАМА ПО ДЕФЕКТОЛОГИЈА за I циклус

Задолжителни предмети	Кредити	Часови	Изборни предмети	Кредити	Часови
I семестар	18		Се избираат 2 од понудените предмети (од листата на ФЗФ)	12	
Специјална едукација и рехабилитација	6	3+3	1. Психологија	6	3+1
Физиологија со функционална анатомија	6	3+2	2. Педагогија	6	3+1
Хумана генетика	6	3+2	3. Филозофија	6	3+1
			4. Социологија	6	3+1
II семестар	18		Се избира 1 од понудените предмети (од листата на ФЗФ)	12	
Медицински основи на инвалидноста	6	3+2	1. Педагошка психологија	6	3+1
			2. Предучилишна педагогија		3+1
			3. Развојна психологија	6	3+1
Рана Интервенција и едукација на деца со ИП	6	3+3	Се избира 1 од понудените предмети		
			1. Невропсихологија	6	
Знаковен јазик	6	3+3	2. Логопедија		3+1
			3. Специјална дидактика	6	3+1
III семестар	18		Се избираат 2 од понудените предмети	12	
Рана интервенција и едукација на деца со оштетен слух	6	3+3	1. Хронични болести	6	3+1
Рана интервенција и едукација на деца со оштетен вид	6	3+3	2. Дислексија и дизграфија	6	3+1
Рана интервенција и едукација на деца со моторни нарушувања	6	3+3	3. Детска и младинска психопатологија	6	3+1
			4. Асистивна технологија	6	2+1
IV семестар	18		Се избираат 2 од понудените предмети	12	
Процена на психомоторен развој	6	3+3	1. Браево писмо/Брајово писмо	6	2+2
Малолетничка деликвенција	6	3+3	3. Кинезиологија		

Методика на учење на говорот кај деца со оштетен слух	6	3+3	3. Методика на изработка на ИОП	6	3+1
			4. Права на лица со инвалидност	6	3+1
V семестар	18		Се избираат 2 од понудените предмети	12	
Методика на ресоцијализација	6	3+3	1. Психологија на лица со пречки во развојот	6	3+1
Реедукација на психомоторика	6	3+3	2. Антропологија	6	3+1
Методика на работа со деца со умерена, тешка и комбинирана попреченост	6	3+3	3. Алтернативна комуникација	6	3+1
			4. Креативна терапија	6	3+1
VI семестар	18		Се избираат 2 од понудените предмети	12	
Окупациона терапија	6	3+3	1. Методологија на НИР со статистика	6	2+2
Методика на одделенска настава со ученици со оштетен вид	6	3+3	2. Домска воспитно-образовна работа	6	3+1
Методика на работа со ученици со ЛИП 1	6	3+3	3. Едукација и рехабилитација на лица со аутизам		
			4. Социјална патологија	6	3+1
VII семестар	18		Се избираат 2 од понудените предмети	12	
Методика на работа со ученици со ЛИП 2	6	3+3	Од листата на УКИМ		
Методика на работа со ученици со оштетен слух	6	3+3			
Посебни програми и методи на работа со лица со оштетен вид	6	3+3			
VIII семестар	18		Се избираат 2 од понудените предмети	12	
Методика на работа со ученици со моторни нарушувања	6	3+3	Од листата на УКИМ		
Професионална ориентација и оспособување	6	3+3			
Дипломска работа¹	6	3+3			

¹ Дипломската работа е задолжителна активност

Прилог бр. 15 Студиска Програма по Специјална Едукација и Рехабилитација за прв циклус на студии - Институт за Специјална Едукација и Рехабилитација, Филозофски факултет, Државен Универзитет -Тетово.

Код	ГОДИНА I				
	ЗИМСКИ СЕМЕСТАР I				
	Задолжителни предмети	предавања	вежби	Бр.на часови	ЕКТС
FFESR01	Вовед во специјална едукација и рехабилитација	3	2	75	6
LPB02	Физиологија со функционална анатомија	2	2	60	4
LPB03	Невропсихологија	2	2	60	4
LPK04	Педагогија	2	2	60	4
LPP05	Општа психологија	2	1	45	4
	Вкупно	10	8	240	22

Изборни предмети (се избираат 3 предмети)					
LPE06	Логика	2	1	45	4
LPE07	Антропологија	2	1	45	4
LPF08	Физичка култура I	2	1	45	4
LPSH09	Албански јазик I	2	2	60	4
	Вкупно	4	2	135	12

Код	ГОДИНА I				
	ЛЕТЕН СЕМЕСТАР II				
	Задолжителни предмети	предавања	вежби	Бр.на часови	ЕКТС
FFESR1	Инклузивна практика	3	2	75	5

<i>0</i>					
<i>FFESR1</i> <i>1</i>	Сурдологија	3	2	75	5
<i>FFESR1</i> <i>2</i>	Вовед во едукација на деца со оштетен вид	2	2	60	4
<i>LPS13</i>	Социологија	2	1	45	4
<i>LPE14</i>	Естетика	2	1	45	4
Вкупно		10	8	240	22
<i>Изборни предмети (се избираат 2 предмети)</i>					
<i>LPF15</i>	Физичка култура II	2	1	45	4
<i>LPA16</i>	Англиски јазик I	2	2	45	4
<i>LPP17</i>	Развојна психологија	2	1	45	4
<i>LPM18</i>	Македонски јазик	2	2	45	4
Вкупно		4	2	90	8
Еден изборен предмет од листата на слоб.изборни предмети		2	1	45	4

<i>Код</i>	ГОДИНА II				
	ЗИМСКИ СЕМЕСТАР III				
	Задолжителни предмети	предавања	вежби	Бр.на часови	ЕКТС
<i>LPB19</i>	Хумана генетика	2	2	60	4
<i>FFESR20</i>	Вовед во едукација на деца со ментална ретардација	3	2	75	5
<i>FFESR21</i>	Рана интервенција, едукација и рехабилитација со игра кај деца со телесна инвалидност	2	2	60	4
<i>FFESR22</i>	Проценка во едукација и рехабилитација	3	2	75	5
Вкупно		10	8	270	18

Изборни предмети (се избираат 3 предмети)

LPB23	Медицински основи на лицата со инвалидност	2	1	45	4
FFESR24	Соматопедија	2	1	45	4
FFESR25	Семејството и рехабилитација	2	1	45	4
LPE26	Филозофија	2	1	45	4
Вкупно		6	3	135	8
Еден изборен предмет од листата на слоб.изборни предмети		2	1	45	4

ГОДИНА II**ЛЕТЕН СЕМЕСТАР IV**

<i>Код</i>	Задолжителни предмети				
		предавања	вежби	Бр.на часови	ЕКТС
FFESR27	Логопедија	2	2	60	4
FFESR28	Знаковен јазик	3	2	75	5
FFESR29	Домска воспитно образовна работа	3	2	75	5
FFESR30	Методика на работа со лица со тешка и комбинирана попреченост	2	2	60	4
Вкупно		10	8	270	180

Изборни предмети (се избираат 3 предмети)

FFESR31	Педагошка психологија	2	1	45	4
LPB32	Ментално здравје	2	1	45	4
LPF33	Англиски јазик 2	2	1	45	4
LPK34	Предучилишна педагогија	2	1	45	4
Вкупно		6	3	135	8
Еден изборен предмет од листата на слоб.изборни предмети		2	1	45	4

Код	ГОДИНА III ЗИМСКИ СЕМЕСТАР V				
	Задолжителни предмети	предавања	вежби	Бр.на часови	ЕКТС
FFESR35	Методика на учениците со лесна психичка поопреченост	3	2	75	5
LPK36	Методологија	2	2	60	4
FFESR37	Реедукација на психомоториката	2	2	60	4
FFESR38	Методика на учење на говорот кај децата со оштетен слух	3	2	75	5
Вкупно		10	8	270	18

Изборни предмети (се)					
LPK39	Дидактика	2	1	45	4
LPK40	Образовен менаџмент	2	1	45	4
LPE41	Етика	2	1	45	4
	Човекови права	2	1	45	4
Вкупно		4	2	90	8
Еден изборен предмет од листата на слоб.изборни предмети		2	1	45	4

Код	ГОДИНА III ЛЕТЕН СЕМЕСТАР VI				
	Задолжителни предмети	предавања	вежби	Бр.на часови	ЕКТС
FFESR43	Методика на работа со оштетен вид	3	2	75	5
FFESR44	Тешкотии во учењето	2	2	60	4
FFESR45	Професионална ориентација, оспособување и вработување	3	2	75	5
FFESR46	Окупациона терапија	2	2	60	4

Вкупно	10	8	270	18
---------------	-----------	----------	------------	-----------

<i>Изборни предмети (се избираат 3 предмети)</i>					
LPK47	Документологија	2	1	45	4
LPK48	Андрогошка дидактика	2	1	45	4
FFESR49	Асистивна технологија	2	1	45	4
LPK50	Методика на воспитна работа	2	1	45	4
	Вкупно	6	3	135	8
	Еден изборен предмет од листата на слоб.изборни предмети	2	1	45	4

<i>Код</i>	ГОДИНА IV				
	ЗИМСКИ СЕМЕСТАР VII				
	Задолжителни предмети	предавања	вежби	Бр.на часови	ЕКТС
FFESR51	Методика на работа со глуви и наглуви ученици	3	2	75	5
LPK52	Статистика	2	2	60	4
FFESR53	Психологија на лицата со пречки во развојот	2	2	60	4
FFESR54	Браво писмо	3	2	60	4
		10	8	270	18

<i>Изборни предмети</i>					
LPK55	Квалитативно истражување	2	1	45	4
LPS56	Социологија на култура	2	1	45	4
LPK57	Комуникација	2	1	45	4
LPK58	Партнеритет со семејството	2	1	45	4

		2	1	45	4
Вкупно		4	2	90	8
Еден избран предмет од листата на слоб.изборни предмети		2	1	45	4

<i>Код</i>	<i>ГОДИНА IV</i>				
	<i>ЛЕТЕН СЕМЕСТАР VIII</i>				
	Задолжителни предмети	предавања	вежби	Бр.на часови	ЕКТС
<i>FFESR59</i>	Аутистичниот спектар	2	2	60	4
<i>FFESR60</i>	Методика на работа со ученици со моторни нарушувања	2	2	60	4
	Дипломска работа				10
Вкупно		5	4		18

<i>Изборни предмети</i>					
<i>LPK61</i>	Андрагогија	2	1	45	4
<i>LPK62</i>	Групна работа	2	1	45	4
<i>LPP63</i>	Социјална психологија	2	1	45	4
<i>LPK64</i>	Методика на одделенска настава	2	1	45	4
Вкупно		8	4	135	8
Еден избран предмет од листата на слоб.изборни предмети		2	1	45	4

Прилог бр.16 Првата фаза од програмата на курсот за “Сертифицирани Наставници за деца со интелектуална попреченост“.

T.C

MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI

Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü

MESLEKİ GELİŞİM EĞİTİM PROGRAMI

KONULAR	SÜRE
1) ZİHİNSEL ENGELLİLERDE DİSİPLİN ALANLARININ ÖĞRETİMİ	(56 Saat)
1. Öz Bakım Becerilerinin Öğretimi	4 Saat
2. Günlük yaşam Becerilerinin Öğretimi	4 Saat
3. Dil, Konuşma ve Alternatif İletişim Becerilerinin Öğretimi	4 Saat
4. Bilişsel Hazırlık Becerilerinin Öğretimi	4 Saat
5. Psikomotor Becerilerinin Öğretimi	4 Saat
6. Toplumsal Yaşam Becerileri Öğretimi	4 Saat
7.Okuma Yazma Öğretimi	4 Saat
8.Hayat Bilgisi Öğretimi	4 Saat
9. Türkçe Öğretimi	8 Saat
10. Matematik Öğretimi	8 Saat
11. Sosyal Hayat Becerileri Öğretimi	8 Saat
2) AİLE EĞİTİMİ VE REHBERLİĞİ	(8 Saat)
1. Engelli Çocuk Sahibi Olan Ailelerin Geçirdiği Evler	
2. Aile Eğitiminin Önemi ve Gereği	
3. Aile Eğitiminde Kullanılan Yöntemler	
3) DAVRANIŞ DEĞİŞTİRME	(8 Saat)
1. Davranış Analizi Yapma	2 Saat
2. Hedef Davranış Belirleme	2 Saat
3. Sağaltım Programını Hazırlama	2 Saat
4. Sağaltım Yapma	2 Saat
4) SINIF YÖNETİMİ	(8 Saat)
1. Sınıf İçi İletişim	4 Saat
2. Olumlu Sınıf Ortamı Yaratmak.	4 Saat
TOPLAM	80 saat

Прилог бр.17 Втората фаза од програмата на курсот за “Сертифицирани Наставници за деца со интелектуална попреченост“.

Т.С.
MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI
Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü

Mesleki Gelişim Programı

Konular	Süre (Saat)	
	Teori	Uygulama
Özel Eğitim <ul style="list-style-type: none"> • Tanımlar <ul style="list-style-type: none"> ○ Zedelenme ○ Yetersizlik ○ Engel ○ Özel Gereksinimli Birey ○ Özel Eğitim • Amaçlar • İlkeler <ul style="list-style-type: none"> ○ Erkenlik ○ Bütünlük ○ Derinlik ○ Çeşitlilik ○ Uzmanlık ○ Süreklilik ○ Yeterlilik ○ İş Birliği 	2	
Özel Eğitime İhtiyaç Duyan Bireyler <ul style="list-style-type: none"> • Zihin Engelliler • Yaygın Gelişimsel Bozukluk • Öğrenme Güçlükleri • Duygu ve Davranış Bozuklukları • İleri Derecede ve Çoklu Yetersizlikler • İşitme Güçlükleri • İletişim Bozuklukları • Görme Yetersizlikleri • Beden ve Sağlıkla İlgili Yetersizlikler • Üstün Zekalı ve Üstün Yetenekliler 	6	26
Engelli Oluş Nedenleri <ul style="list-style-type: none"> • Doğum Öncesi • Doğum Anı • Doğum Sonrası 	1	
Özel Eğitimin Tarihçesi ve Gelişimi <ul style="list-style-type: none"> • Dünyadaki Tarihçesi ve Gelişimi • Türkiye’de’ ki Tarihçesi ve Gelişimi 	2	
Engel Gruplarının Yaygınlık Oranları <ul style="list-style-type: none"> • WHO’ya Göre Dünyada Yaygınlık Oranı <ul style="list-style-type: none"> ○ Zihin Engelliler ○ Yaygın Gelişimsel Bozukluk ○ Öğrenme Güçlükleri ○ Duygu ve Davranış Bozuklukları ○ İleri Derecede ve Çoklu Yetersizlikler ○ İşitme Güçlükleri ○ İletişim Bozuklukları ○ Görme Yetersizlikleri ○ Beden ve Sağlıkla İlgili Yetersizlikler ○ Üstün Zekalı ve Üstün Yetenekliler • Türkiye’de Yaygınlık Oranı <ul style="list-style-type: none"> ○ Zihin Engelliler ○ Yaygın Gelişimsel Bozukluk ○ Öğrenme Güçlükleri ○ Duygu ve Davranış Bozuklukları ○ İleri Derecede ve Çoklu Yetersizlikler 	4	

<ul style="list-style-type: none"> ○ İşitme Güçlükleri ○ İletişim Bozuklukları ○ Görme Yetersizlikleri ○ Beden ve Sağlıkla İlgili Yetersizlikler ○ Üstün Zekalı ve Üstün Yetenekliler 		
Türkiye’de Özel Eğitim Sistemi ve Mevzuatı <ul style="list-style-type: none"> • Türk Eğitim Sistemi ve Sistem İçinde Özel Eğitimin Yeri • Özel Eğitim Mevzuatı • Özel Eğitime İlişkin Yürürlükteki Mevzuatların İncelenmesi • 5378 Sayılı Kanun • 573 Sayılı Kanun Hükmünde Kararname 	7	8
Özel Eğitimde Tanılama ve Değerlendirme Yöntemleri <ul style="list-style-type: none"> • Tarama • Tanı Ayırma Kavramı ve Yöntemleri • Tanılama Yaklaşımları • Tanılamada Kullanılan Araçlar Verileri Toplama Tanı Koyma ve Yorumlama • Tıbbi ve Eğitsel Tanılama • Akademik Becerileri Ölçme ve Kayıt Etme Yöntemleri 	3	10
Özel Eğitimde Destek Hizmetler <ul style="list-style-type: none"> • Özel Eğitimde Yönetsel Düzenlemeler • En Az Kısıtlayıcı Eğitim Ortamı • Kaynaştırma • Kaynaştırmada Rol Oynayan Faktörler • Okul Yönetimi • Sınıf Öğretmeni • Normal Sınıf Öğrencileri • Kaynaştırma Öğrencisi • Aileler • Fiziki Ortam • Etkili Öğretim Yöntemleri • Özel Eğitim Destek Hizmetleri • Kaynak Oda Eğitimi • Sınıf-İçi Yardım • Özel Eğitim Danışmanlığı • Etkili Danışmanlık Becerileri • Danışmanlık Süreci • Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Eğitim Programlarının Bireyselleştirilmesi 	3	14
Engellilerde Özel Eğitim Düzenlemeleri <ul style="list-style-type: none"> • Rehberlik ve Araştırma Merkezleri • Özel Eğitim Okulları • Evde Eğitim • Hastane Sınıfları 	2	
Özel Eğitime İhtiyacı Olan Bireylere Yönelik Tutumlar <ul style="list-style-type: none"> • Karşılaşılan Tutumlar ve Kaynakları • Tutumların Değiştirilmesinde Kullanılan Yöntemler 	2	
Zihinsel Engelliler <ul style="list-style-type: none"> • Zihinsel Engelin Tanınması • Zihinsel Engelin Nedenleri • Zihinsel Engelin Özellikleri 	2	
Zihinsel Engelli Bireylerin Sınıflandırılması <ul style="list-style-type: none"> • Gereksinim Duyulan Yardımın Boyutlarına Göre <ul style="list-style-type: none"> ○ Seyrek ○ Sınırlı ○ Yoğun ○ Yaygın • Zihin Engelli Bireylerin Ağırlık Derecelerine Göre <ul style="list-style-type: none"> ○ Hafif Düzey ○ Orta Düzey ○ Ağır Düzey ○ Çok Ağır Düzey • Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Özel Okullar Yönetmeliğine Göre <ul style="list-style-type: none"> ○ Eğitilebilir 	2	8

<ul style="list-style-type: none"> o Öęretılebilir o Klınık Yardıma Muhtaç 		
Zihinsel Engellılerin Düzeylerine Göre Gelişim Özellikleri ve Yaygınlık Oranları <ul style="list-style-type: none"> o Zihinsel ve Bilişsel o Bedensel o Sosyal o WHO' ya Göre Dünyada Yaygınlık Oranı o Türkiye de Yaygınlık Oranı 	6	
Zihinsel Engelin Önlenmesi <ul style="list-style-type: none"> • Kadın Saęlıęı • Aile Planlaması • Saęlıklı Çocuęa Sahip Olmaya Yönelik Eęitim Çalıřmaları <ul style="list-style-type: none"> o Akriba Evlilięindeki Riskler o Sigara ve Alkol Kullanımı • Hamilelik ve Emzirme Döneminde Beslenme • Anne ve Çocuk Saęlıęına Yönelik Bilgilendirme • Duygusal Gelişimine Yönelik Aileyi Bilgilendirme ve Yönlendirme 	2	12
Zihinsel Engelli Bireylerin Eęitiminde Kullanılan Model ve Yöntemler <ul style="list-style-type: none"> • Doğrudan Öęretim • Kaynařtırma • Davranıř Deęiřtirme • Bireysel ve Grup Öęretimi • Problem Davranıř Deęiřtirme Teknikleri • Etkili Öęretim • Uyararı Kontrolü Kurmak • Uyararı Kontrolü Transferini Saęlamak • Etkililik-Verimlilik • Sosyal Geçerlik • Öęretim Düzenlemeleri • Yanlıřsız • Artarı ve Sabit Bekleme Süreli • Giderek İpucunun Arttırılmasıyla ve Azaltılmasıyla Öęretim • Davranıř Öncesi İpucu ve Sınamayla Öęretim • Davranıř Öncesi İpucu ve Silikleřtirmeyle Öęretim • Ařamalı Yardımla Öęretim • Eřzamanlı İpucuyla Öęretim • Doğal Öęretim Yöntemleri • Akran Merkezli Öęretim 	8	20
Zihinsel Engellilerde Öęrenmenin Ařamaları <ul style="list-style-type: none"> • Sistematiik Öęretimin Ařamaları <ul style="list-style-type: none"> o Gözleyerek Öęrenme • Hedeflenmeyen Bilgi Kazanıımı • Tek-Denekli Arařtırma Modelleri <ul style="list-style-type: none"> o Güvenirlik • Verilerin Grafikselle Analizi 	3	
Zihinsel Engellilerde Erken Çocukluk Dönemi <ul style="list-style-type: none"> • Önemi • Amaçları • Özellikleri <ul style="list-style-type: none"> o Çocukların Zihinsel Özellikleri o Bilişsel Özellikleri o Sosyal Özellikleri o Duyuşsal Özellikleri o Bedensel Özellikleri • Özel Eęitim Hizmetlerinin Çeřitleri <ul style="list-style-type: none"> o Eve Dayalı o Kuruma Dayalı o Eve ve Kuruma Dayalı • Özel Eęitim Programları <ul style="list-style-type: none"> o Dünyada o Ülkemizde • Aile Merkezli Özel Eęitim Program Uygulamaları <ul style="list-style-type: none"> o Uzman Merkezli o Aile Güdümlü 	5	18

<ul style="list-style-type: none"> ○ Aile Odaklı ○ Aile Merkezli ○ Küçük Adımlar ○ İletişim Becerileri, Gelişim Alanı ve Uygulama Becerileri ○ Büyük Kas Gelişim Alanı ve Uygulama Becerileri ○ Küçük Kas Gelişim Alanı ve Uygulama Becerileri ○ Alıcı Dil Gelişim Alanı ve Uygulama Becerileri ○ Kişisel ve Toplumsal Beceriler ○ Gelişim Alanı ve Uygulama Becerileri 		
Okul Öncesi Dönem Özel Eğitim Hizmetleri <ul style="list-style-type: none"> • Önemi • Amaçları • Özellikleri • Eğitim Ortamları 	2	
Uygulamalı Davranış Analizi (U.D.A.) <ul style="list-style-type: none"> • Davranışçı Yaklaşım <ul style="list-style-type: none"> ○ Tanım ○ İlkeler • Davranışsal Amacın Kuralları ve Yazma <ul style="list-style-type: none"> ○ Hedef Davranışları Belirleme <ul style="list-style-type: none"> - Hedef Davranışı Tanımlama - Davranış Türleri ○ Anektod ve ABC Kaydı ○ Hedef Davranışları Ölçme ve Kayıt Etme <ul style="list-style-type: none"> - Davranış Ürünü Kaydı - Olay Kaydı - Süre Kaydı - Bekleme Süresi Kaydı - Zaman Örneklemi Kaydı • Teknikler <ul style="list-style-type: none"> ○ Uygun Davranışları Artırma ○ Uygun Olmayan Davranışları Azaltma ○ Davranışın Edinim Düzeyleri <ul style="list-style-type: none"> - İlk Edinim - Akıcılık - Sürdürme - Genelleme 	8	20
Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) Hazırlama <ul style="list-style-type: none"> • Terimler ve Kavramlar • Tanımı • BEP Geliştirme Birimi Üyeleri • BEP Geliştirme Birimi Üyelerinin Görevleri Nelerdir <ul style="list-style-type: none"> ○ Başkan ○ Gezerek Özel Eğitim Görevi Verilen Öğretmen ○ Öğretmen ○ Aile ○ Özel Eğitime İhtiyacı Olan Birey ○ Rehber Öğretmen (Psikolojik Danışman) ○ Eğitsel Tanılama, İzleme ve Değerlendirme Ekibi Temsilcisi ○ Eğitim Programları Hazırlamakla Görevlendirilen Öğretmen • Öğeleri • BEP Geliştirme Sürecinin Basamakları <ul style="list-style-type: none"> ○ Öğrenci Gereksinimlerinin Belirlenmesi ○ Kontrol Listesi • Eğitsel Performans <ul style="list-style-type: none"> ○ Varolan Performans Düzeylerinin Belirlenmesi • BEP'in Amaçları ve Özellikleri <ul style="list-style-type: none"> ○ Uzun Dönemli Amaçlar <ul style="list-style-type: none"> - U.D.A. Belirleme Kuralları - Bilişsel Alanla İlgili Hedefler - Psiko-Motor Alanla İlgili Hedefler - Duyuşsal- Soysal Alan - Dil ve Konuşma 	4	16

<ul style="list-style-type: none"> - İş ve Mesleki Beceriler • Kısa Dönemli Amaçlar • Bireyselleştirilmiş Öğretim Programı (BÖP) • Öğretim Planının Desenlenmesi • Gerekli Araç ve Gereçlerin Hazırlanması ve Hizmetlerin Oluşturulması • Hizmetler Arasında Koordinasyonun Sağlanması • Öğretim Planının Uygulanması • Öğretimin Değerlendirilmesi <ul style="list-style-type: none"> ○ Formal Testler ○ İnfomal Değerlendirme Teknikleri 		
<p>BEP'i Değerlendirme</p> <ul style="list-style-type: none"> • Yöntemler <ul style="list-style-type: none"> ○ Sevk Etme (Gönderme) Formu ○ Okul Kayıtları (Karne, Ruhsal Dosya....v.s) ○ Standart Testler (Zeka, Başarı, Kişilik....v.s) ○ Gelişimsel Ölçekler ○ Kaba Değerlendirme Formları ○ Kontrol Listeleri ○ Ölçüt Bağımlı Testler ○ Gözlem ○ Görüşmeler ○ Çalışma Örnekleri ○ Danışma ○ Aile Görüşmeleri ○ Ölçüt Bağımlı Değerlendirme Sonuçları ○ Doktor Raporları ○ Sınıf/Ev/Çevre Gözlemleri ○ Hazırladığı Ödevler ○ Öğretmen Raporları ve Görüşmeleri ○ Standart Test Sonuçları ○ Okul Personelinin veya Ailenin Yaptığı Gözlemler ○ Öğrencinin Kendisinden Alınan Bilgiler • Kaynaklar <ul style="list-style-type: none"> ○ Akademik Performans ○ Sosyal - Duygusal Durum ○ Motor Becerileri ○ İletişim Durumu ○ Görme ○ Fiziksel 	6	8
Toplam	80	160
Genel Toplam	240	

Прилог бр.18 Третата фаза од програмата на курсот за “Сертифицирани Наставници за деца со интелектуална попреченост“.

T.C.

MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI

Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü

Mesleki Gelişim Programı

Konular	Süre (Saat)	
	Teori	Uygulama
Zihin Engellilerde İletişim Becerileri <ul style="list-style-type: none"> • İletişim • Sözlü İletişim • Zihin Engelli Çocuklarda Dil • İletişim Ve Konuşma Sorunları • Kavram Ve Tanımlar <ul style="list-style-type: none"> ○ Dil, İfade Edici Dil ○ Alıcı Dil Ve Konuşma Kavramları • Dilin Özellikleri • Dilin Bileşenleri ve Alt Bileşenleri • Dilin Bileşenlerinin Birinde ve Etkileşiminde Olan Yetersizliklerin Çocuk Diline Etkisi • Erken Bebeklik ve Okulöncesi Dil Gelişimi Sorunları • Söz Öncesi İletişim Becerileri ve Değerlendirilmesi • Okul Çağı Dil Öğrenme ve Okuma Yazma Sorunları • Çocukta Dilin Biçim Gelişimi ve Biçimin Değerlendirilmesi • Çocukta Dilin Anlam Gelişimi ve Anlamın Değerlendirilmesi • Çocukta Dilin Kullanım Gelişimi ve Kullanımın Değerlendirilmesi • Normal ve Zihin Engelli Çocukların İletişim Becerilerinin Karşılaştırılması • İletişim Becerilerinin Kazandırılmasında Çağdaş Yöntemler • Özel Eğitim Öğretmenlerinin Uygulayabileceği Öğretim Yöntemleri 	10	18
Zihinsel Engellilerde Kavram Öğretimi <ul style="list-style-type: none"> • Tanımlar • Kavramın İlişkili ve İlişkisiz Nitelikleri • Kavramın Olumlu ve Olumsuz Örnekleri • Taksonomik Yapısı • Kavram Öğretiminde Kullanılan Yöntemler <ul style="list-style-type: none"> ○ Açık Sunu ○ Doğal Dille Öğretim ○ Basamaklandırılmış Öğretim ○ Yanlızsız Öğretim 	18	12
Zihinsel Engellilerde Beceri Öğretimi <ul style="list-style-type: none"> • Tanımlar • Beceri Alanları • Beceri Analizi Üretim Yolları • Beceri Analizi Yapma • Kullanılan İpuçları • Karmaşık Becerilerin Öğretiminde Öncelik Becerileri Belirleme • Ön Koşul Becerileri <ul style="list-style-type: none"> ○ Büyük ve Küçük Kasların Kullanımını Gerektiren Beceriler ○ El Göz Koordinasyonu ○ Hareketleri Taklit Etme ○ Görsel Dikkat ○ Alıcı Dil ○ İfade Edici Dil • Temel Beceriler <ul style="list-style-type: none"> ○ Özbakım, ○ Sosyal Hayat ○ Toplumsal Yaşam ○ Günlük Yaşam Beceri • Yöntemler 	15	10

<ul style="list-style-type: none"> ○ İleri Zincirleme ○ Tersine Zincirleme ○ Tüm Beceri ○ Basitten Karmaşığa ○ Somuttan Soyuta • Becerilerinin Öğretiminde Kullanılan İpuçları <ul style="list-style-type: none"> ○ Sözel İpucu ○ İşaret İpucu ○ Model Olma ○ Fiziksel Yardım 		
<p>Zihinsel Engellilerde Okuma Yazma ve Türkçe Öğretimi</p> <ul style="list-style-type: none"> • Okuma Yazmada Temel Kavramlar • Okuma Yazmaya Hazırlık • Okuma Yazma Öğretiminde Kullanılacak Yöntem ve Materyallerin Geliştirilmesi ve Uyarlanması <ul style="list-style-type: none"> ○ Okumaya Hazırlanan Zihin Engellilere ○ Okuyabilen Zihin Engellilere • Düzeltici Okuma • Değerlendirme <ul style="list-style-type: none"> ○ Formal Süreçler ○ İnfomal Süreçler • Okuma Yazma Öğretim Sürecini Planlama • Okuma Yazma Öğretim Uygulamaları • Eğitim Programlarında Okuma-Yazma Öğretimi • Dil ve İletişim Becerileri Kazandırma Öğretim Yöntemleri <ul style="list-style-type: none"> ○ Doğrudan Öğretim ○ Doğal Dil Öğretim ○ Çevrenin Yapılandırılmasına Dayalı Dil Öğretim • Öğretim Süreçlerine Hazırlık • Okumaya ve Yazmaya Ön Hazırlık • Okuma Yazmaya Hazırlık Alanlarında Değerlendirme • Araçları ve Öğretim Süreçleri Hazırlamak • Okuma Yazma Yöntem ve Teknikleri <ul style="list-style-type: none"> ○ Harf Temelli Okuma Yazma ○ Hece ○ Kelime ○ Cümle ○ Ses Temelli ○ Öykü Yöntemi ○ Karma ○ Tabela Yöntemi 	14	10
<p>Zihinsel Engellilerde Matematik Öğretimi</p> <ul style="list-style-type: none"> • Temel Beceriler <ul style="list-style-type: none"> ○ Problem çözme ○ İletişim ○ Akıl yürütme ○ İlişkilendirme ○ Duyuşsal özellikler ○ Psikomotor beceriler • Öğrenme Alanları • Matematik Becerilerinin Sırası ve Aşaması • Sayılar ve İşlemler • Geometri • Ölçme • Yöntem ve Teknikler <ul style="list-style-type: none"> ○ Temel Yetenek Modeli ○ Yaratıcı Model ○ Yaratıcı Yöntem ○ Tümevarım ○ Keşfetme Öğretimi ○ Doğrudan Öğretim Modeli <ul style="list-style-type: none"> - Etkileşim / Basamaklandırılmış Öğretim - Yap Basamağında Etkinliğin Düzenlenmesi - Göster Basamağında Etkinliğin Düzenlenmesi - Söyle Basamağında Etkinliğin Düzenlenmesi - Yaz Basamağında Etkinliğin Düzenlenmesi 	14	10

Özel Eğitimde Aile <ul style="list-style-type: none">• Aileye İlişkin Temel Kavramlar<ul style="list-style-type: none">○ Tanım○ Aile Yapıları○ Aile Özellikleri• Ailenin Özel Eğitimdeki Rolü• Özel Gereksinimi Olan Çocuğun Aileye Etkileri<ul style="list-style-type: none">○ Aile Bireylerinin Tepkileri○ Anne Babaların Değişen Rollerini• Özel Gereksinimi Olan Çocukların İhmali ve İstismarı• Okul Aile İşbirliği<ul style="list-style-type: none">○ Anne Baba Öğretmen İletişimi○ Anne Baba Katılımı• Aile Eğitimi Programları	7	
Ölçme ve Değerlendirme (Sınav)	2	
Toplam	80	60
Genel Toplam	140	

**Прилог бр. 19 Среднорочен индивидуален образовен план за ученик со оштетен вид
Во Р. Македонија**

СРЕДНОРОЧЕН ИНДИВИДУАЛЕН ОБРАЗОВЕН ПЛАН

Име и презиме _____ Дата на раѓање: _____

Одделение/клас: I одд Наставник/професор: _____

Време на реализација: декември – јануари 2015 год.

Тема: Местото во кое живеам

Предмет	Цели	Постигнат успех
Македонски јазик	<ul style="list-style-type: none"> да се поттикнува кон активно слушање во рамките на способностите да се воведува во светот на литературната и народна книжевност да развива функционален говор. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ сака да слуша текст ✓ во рамките на способностите се воведува во светот на литературната и народна книжевност
Запознавање на околината:	<ul style="list-style-type: none"> да се поттикнува да го именува местото во кое живее (село, град) да се запознава со позначајните објекти во непосредната околина да се запознава стари градби, предмети... да ја именува својата татковина 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ репродуцира термин местото во кое живее, својата татковина и значаен објект во близина на местото во кој живее
Математика:	<ul style="list-style-type: none"> да се оспособува да именува и посочува предмети да се поттикнува да групира предмети според едно заедничко својство 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ манипулира со дадени предмети и се обидува да ги именува
Ликовно образование	<ul style="list-style-type: none"> да го поттикнува љубопитството за ликовна работа да се оспособува да моделира едноставни форми 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ покажува љубопитство за ликовна активност ✓ се обидува да моделира едноставни форми

<p>Физичко и здравствено образование</p>	<ul style="list-style-type: none"> • да се поттикнува зајакнување на мускулатурата на телото со цел опстојување во исправена положба • да се поттикнува движење со помош на соодветно помагало во фискултурната сала • да се вклучува ученикот во заеднички игри со учениците. <p>➤ Заеади специфичната психо физичка состојба на ученикот, а во консултација со професор по физичко и здравствено образование во рамките на содржините од овој наставен предмет ќе бидат применувани кинетички вежби во седечка и лежечка положба со цел релаксација и опуштање на мускулатурата телото на ученикот. Вежбите се дадени во прилог</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ се обидува да прави вежби за зајакнување на мускулатурата на телото- ✓ повремено користи помагало за движење во спортската сала ✓ сака да се вклучува во детски колективни игри
---	--	---

Прилог бр.20 Неделен наставен план за учениците со оштетен вид во Посебните основни училишта во Р.Турција.

GÖRME ENGELLİLER İLKOKULLARI VE ORTAOKULLARI HAFTALIK DERS ÇİZELGESİ

DERSLER			SINIFLAR							
			İLKOKUL				ORTAOKUL			
			1	2	3	4	5	6	7	8
ZORUNLU DERSLER	Türkçe		10	10	8	8	6	6	5	5
	Matematik		5	5	5	5	5	5	5	5
	Hayat Bilgisi		4	4	3					
	Fen Bilimleri				3	3	4	4	4	4
	Sosyal Bilgiler				3	3	3	3		
	T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük									2
	Yabancı Dil			2	2	2	3	3	4	4
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi					2	2	2	2	2
	Görsel Sanatlar/Modelaj		1	1	1	1	1	1	1	1
	Müzik		1	1	1	1	1	1	1	1
	Oyun, Fiziki Etkinlikler ve Bağımsız Hareket Becerileri		4	4	4	1				
	Toplumsal Uyum Becerileri		1	1	1	1				
	Beden Eğitimi, Spor ve Bağımsız Hareket Becerileri						2	2	2	2
	Teknoloji ve Tasarım								2	2
	Trafik Güvenliği					1				
	Bilişim Teknolojileri ve Yazılım						2	2		
	Rehberlik ve Karier Planlama									1
İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi					2					
ZORUNLU DERS SAATI TOPLAMI			26	28	28	30	29	29	29	29
SEÇMELİ DERSLER	Din, Ahlak ve Değerler	Kur'an-ı Kerim (4)					2	2	2	2
		Hiz. Muhammed'in Hayatı (4)					2	2	2	2
		Temel Dini Bilgiler (2)					2	2	2	2
	Dil ve Anlatım	Okuma Becerileri (1)					2	2		
		Yazarlık ve Yazma Becerileri (4)					2	2	2	2
		Yaşayan Diller ve Lehçeler (4)					2	2	2	2
		İletişim ve Sunum Becerileri (1)							2	2
	Yabancı Dil	Braille Türkçe (4)					2	2	2	2
		Yabancı Dil (Bakanlar Kurulu kararı ile kabul edilenler.) (4)					2	2	2	2
		Bilim Uygulamaları (4)					2	2	2	2
	Fen Bilimleri ve Matematik	Matematik Uygulamaları (4)					2	2	2	2
		Çevre ve Bilim (1)							2	2
		Bilişim Teknolojileri ve Yazılım (2)							2	2
		Braille Matematik (4)					2	2	2	2
	Sanat ve Spor	Görsel Sanatlar (Resim, Geleneksel Sanatlar, Plastik Sanatlar, vb.) (4)					2/ (4)	2/ (4)	2/ (4)	2/ (4)
		Müzik (4)					2/ (4)	2/ (4)	2/ (4)	2/ (4)
		Spor ve Fiziki Etkinlikler (Alanlara göre modüller oluşturulacaktır) (4)					2/ (4)	2/ (4)	2/ (4)	2/ (4)
Drama (2)						2	2			
Zekâ Oyunları (4)						2	2	2	2	
Sosyal Bilimler	Halk Kültürü (1)						2	2		
	Medya Okur Yazarlığı (1)							2	2	
	Hukuk ve Adalet (1)						2	2		
	Düşünme Eğitimi (2)							2	2	
Seçilebilecek Ders Saati Sayısı							6	6	6	6
Serbest Etkinlikler			4	2	2	-	-	-	-	-
Toplam Ders			30	30	30	30	35	35	35	35

Прилог бр. 21 Индивидуален Образовен План на дете со оштетен вид од Р.Турција



T.C.
ÇANAKKALE VALİLİĞİ
Çanakkale Rehberlik ve Araştırma Merkezi
Müdürlüğü
Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu Raporu

1	ÖZEL EĞİTİM DEĞERLENDİRME KURULU BAŞKANLIĞI
2	ÖZEL EĞİTİM DEĞERLENDİRME KURULU BAŞKANLIĞI
3	ÖZEL EĞİTİM DEĞERLENDİRME KURULU BAŞKANLIĞI
4	ÖZEL EĞİTİM DEĞERLENDİRME KURULU BAŞKANLIĞI
5	ÖZEL EĞİTİM DEĞERLENDİRME KURULU BAŞKANLIĞI

ÖZEL EĞİTİM DEĞERLENDİRME KURULU BAŞKANLIĞI	ÖZEL EĞİTİM DEĞERLENDİRME KURULU BAŞKANLIĞI	ÖZEL EĞİTİM DEĞERLENDİRME KURULU BAŞKANLIĞI	ÖZEL EĞİTİM DEĞERLENDİRME KURULU BAŞKANLIĞI
---	---	---	---

EĞİTSEL DEĞERLENDİRME VE TANI	
Görme Engelliliği Testi	

ÖNERİLEN ÖZEL EĞİTİM HİZMETİ	
Yapılan eğitimsel değerlendirme ve tanılarına dayanarak, öğrencinin özel eğitim hizmetine alınması önerilmektedir.	

KARAR	
Yukarıda belirtilen bilgilerin doğrultusunda, öğrencinin özel eğitim hizmetine alınması için gerekli önlemlerin alınması önerilmektedir.	

[Signature]
Özel Eğitim Öğretmeni

[Signature]
Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu Başkanı

[Signature]
Zorunlu Eğitim Birimi Başkanı

[Signature]
Kurul Başkanı
Kurul Üyesi
Müdür Yardımcısı



NOT: Bu rapor; Bakanlıkça belirlenen standartlara göre hazırlanmıştır. Değerlendirme sonuçları, öğrencinin özel eğitim hizmetine alınması için gereklidir.

Прилог бр.22 Студиска програма за додипломски студии од областа- Наставници за деца со оштетен вид, Гази Универзитет, Анкара.

GAZİ ÜNİVERSİTESİ BİLGİ PAKETİ - 2014 AKADEMİK YILI

Dersler - AKTS Kredileri

1.Dönem Ders Planı

Derskodü	Ders Adı	Ders Durum	Lab+Uyg+Teo(Saat)	AKTS
ALM101	ALMANCA	Zorunlu	0+0+3	3
GÖ103GK	TÜRKÇE- I : YAZILI ANLATIM	Zorunlu	0+0+2	2
GÖ105MB	EĞİTİM BİLİMİNE GİRİŞ	Zorunlu	0+0+3	4
GÖ107MB	EĞİTİM PSİKOLOJİSİ	Zorunlu	0+0+3	4
GÖ111A	ÖZEL EĞİTİM	Zorunlu	0+0+3	5
ING-101	İNGİLİZCE-I	Zorunlu	0+0+3	3
TAR-101	ATATÜRK İLKELERİ ve İNKILAP TARİHİ-I	Zorunlu	0+0+2	2
	SEÇMELİ DERSLER(2):			7
AKTS Kredi Toplamı:				30

2.Dönem Ders Planı

Derskodü	Ders Adı	Ders Durum	Lab+Uyg+Teo(Saat)	AKTS
GÖ106MB	ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME	Zorunlu	0+0+3	4
GÖ112A	GÖRME ENGELLİLERİN EĞİTİMİ	Zorunlu	0+0+3	3
GÖ120GK	EĞİTİMDE BİLİŞİM TEKNOLOJİLERİ	Zorunlu	0+0+3	6
ING-102	İNGİLİZCE-II	Zorunlu	0+0+3	5
TAR-102	ATATÜRK İLKELERİ ve İNKILAP TARİHİ-II	Zorunlu	0+0+2	2
	SEÇMELİ DERSLER(2):			10
AKTS Kredi Toplamı:				30

3.Dönem Ders Planı

Derskodü	Ders Adı	Ders Durum	Lab+Uyg+Teo(Saat)	AKTS
GE203A	BRAİLLE YAZI, FEN VE MATEMATİK SEMBOLLERİNİN ÖĞRETİMİ	Zorunlu	0+0+2	3
GÖ201GK	BİLİMSEL ARAŞTIRMA YÖNTEMLERİ	Zorunlu	0+0+2	3
GÖ203MB	OKUL DENEYİMİ VE KAYNAŞTIRMA UYGULAMALARI	Zorunlu	0+4+1	5

GÖ205MB	EĐİTSEL-DAVRANIŐSAL DEĐERLENDİRME	Zorunlu	0+0+3	4
GÖ207MB	ÖĐRETİM TEKNOLOJİLERİ VE MATERYAL TASARIMI	Zorunlu	0+2+2	2
GÖ209A	GÖRMENİN EĐİTSEL DEĐERLENDİRİLMESİ, ORTAM VE MATERYAL DÜZENLEMELERİ	Zorunlu	0+0+3	4
	SEÇMELİ DERSLER(4):			9
AKTS Kredi Toplamı:				30

4.Dönem Ders Planı

Derskodu	Ders Adı	Ders Durum	Lab+Uyg+Teo(Saat)	AKTS
GÖ202MB	ÖĐRETİM İLKE VE YÖNTEMLERİ	Zorunlu	0+0+3	3
GÖ204MB	SINIF YÖNETİMİ	Zorunlu	0+0+2	3
GÖ206A	BECERİ, ÖZBAKIM VE GÜNLÜK YAŐAM BECERİLERİNİN ÖĐRETİMİ	Zorunlu	0+0+3	3
GÖ208A	GÖRME BECERİLERİNİN DESTEKLENMESİ	Zorunlu	0+0+3	4
GÖ210A	DİL GELİŐİMİ VE İLETİŐİM BECERİLERİNİ KAZANDIRMA	Zorunlu	0+0+3	4
	SEÇMELİ DERSLER(4):			13
AKTS Kredi Toplamı:				30

5.Dönem Ders Planı

Derskodu	Ders Adı	Ders Durum	Lab+Uyg+Teo(Saat)	AKTS
GE301A	BECERİ, ÖZBAKIM VE GÜNLÜK YAŐAM BECERİLERİNİN ÖĐRETİMİ	Zorunlu	0+0+3	4
GE303A	GÖRME ENG. BAĐIMSIZ HAREKET BECERİLERİNİN ÖĐRETİMİ-I	Zorunlu	0+0+2	3
GE305A	OKUMA YAZMA ÖĐRETİMİ	Zorunlu	0+0+3	4
GE307A	FEN BİLGİSİ ÖĐRETİMİ	Zorunlu	0+0+3	4
GE309A	MATEMATİK ÖĐRETİMİ-I	Zorunlu	0+0+3	4
GE311A	BİR DEN FAZLA YETERSİZLİĐİ OLAN ÇOC. EĐİTSEL DEĐER. VE ÖĐRETİM STJ.	Zorunlu	0+0+3	5
GE315MB	SINIF YÖNETİMİ	Zorunlu	0+0+2	3
	SEÇMELİ DERSLER(2):			3
AKTS Kredi Toplamı:				30

6.Dönem Ders Planı

Derskodu	Ders Adı	Ders Durum	Lab+Uyg+Teo(Saat)	AKTS
GE302A	TÜRKÇE ÖĐRETİMİ	Zorunlu	0+0+3	4

GE304A	HAYAT BİLGİSİ VE SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİ	Zorunlu	0+2+2	3
GE306A	GÖRME ENG. BAĞIMSIZ HAREKET BECERİLERİNİN ÖĞRETİMİ-II	Zorunlu	0+2+3	5
GE312A	MATEMATİK ÖĞRETİMİ-II	Zorunlu	0+0+2	4
GE314 A	SOSYAL BECERİ ÖĞRETİMİ	Zorunlu	0+0+3	5
GE318MB	UYGULAMALI DAVRANIŞ ANALİZİ	Zorunlu	0+0+3	5
	SEÇMELİ DERSLER(4):			4
AKTS Kredi Toplamı:				30

7.Dönem Ders Planı

Derskodü	Ders Adı	Ders Durum	Lab+Uyg+Teo(Saat)	AKTS
GE401A	GÖRME ENGELLİLER İÇİN ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİ VE MATERYAL GELİŞTİRME-I	Zorunlu	0+2+2	4
GE403MB	ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI-I	Zorunlu	0+8+2	12
GE405MB	TÜRK EĞİTİM SİSTEMİ VE OKUL YÖNETİMİ	Zorunlu	0+0+2	3
GE407MB	YASA VE YÖNETMELİKLERLE SORUN ÇÖZME	Zorunlu	0+0+2	3
	SEÇMELİ DERSLER(4):			8
AKTS Kredi Toplamı:				30

8.Dönem Ders Planı

Derskodü	Ders Adı	Ders Durum	Lab+Uyg+Teo(Saat)	AKTS
GE404A	GÖR. ENG. ÇOCUKLARA BİREYSEL EĞİTİM PROGRAMI UYGULANMASI	Zorunlu	0+2+2	6
GE406MB	ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI-II	Zorunlu	0+8+2	14
GE408MB	AİLE EĞİTİMİ VE REHBERLİK	Zorunlu	0+0+3	4
	SEÇMELİ DERSLER(2):			6
AKTS Kredi Toplamı:				30

Seçmeli Dersler

Derskodü	Ders Adı	Ders Durum	Lab+Uyg+Teo(Saat)	AKTS
GÖ113MB	SEÇMELİ-I (PSİKOLOJİSİ)	Seçmeli	0+0+3	4
GÖ115GK	SEÇMELİ -I (EĞİTİM SOSYOLOJİSİ)	Seçmeli	0+0+2	3
GÖ114GK	SEÇMELİ- II (ENGELLİLER VE ÇOCUK HUKUKU)	Seçmeli	0+0+2	4
GÖ116GK	SEÇMELİ- II (SANAT VE ESTETİK EĞİTİMİ)	Seçmeli	0+0+2	4
GÖ118A	SEÇMELİ- I (GÖRME ENGELLİLERDE ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİ)	Seçmeli	0+0+3	6

EĐİTİMİ)

GÖ211GK	SEÇMELİ-III (İŞİTME ENGELLİLERİN EĐİTİMİ)	Seçmeli	0+0+2	3
GÖ213GK	SEÇMELİ-IV (FELSEFEYE GİRİŞ)	Seçmeli	0+0+2	2
GÖ215GK	SEÇMELİ-IV (MESLEKİ ETİK)	Seçmeli	0+0+2	2
GÖ217A	SEÇMELİ-II (GÖRME ENGELLİ ÇOCUKLAR İÇİN OKUL ÖNCESİNDE PROGRAM GELİŞTİRME)	Seçmeli	0+0+3	4
GÖ212MB	SEÇMELİ-II (BİREYSELLEŞTİRİLMİŞ EĐİTİM PROGRAMLARI)	Seçmeli	0+0+3	4
GÖ214A	SEÇMELİ-III (ÖZEL GEREKSİNİMİ OLAN ÖĞRENCİLER İÇİN DESENLENMESİ)	Seçmeli	0+0+3	4
GÖ216A	SEÇMELİ-IV (G.E. ENGELLİLER İÇİN DESTEKLEYİCİ TEKNOLOJİLER VE KULLANIMI)	Seçmeli	0+2+1	2
GÖ218A	SEÇMELİ-IV (ÖZEL EĐİTİMDE EKİP ÇALIŞMASI)	Seçmeli	0+2+1	2
GE317GK	SEÇMELİ (BİLİM FELSEFESİ)	Seçmeli	0+0+2	2
GE319GK	SEÇMELİ (İŞARET DİLİ)	Seçmeli	0+2+1	4
GE320A	SEÇMELİ (GÖRME ENG. BEDEN EĐİTİMİ VE OYUN ÖĐRETİMİ)	Seçmeli	0+0+2	3
GE322A	SEÇMELİ (YETİŞKİN GÖRME ENGELLİLERİN EĐİTİMİ)	Seçmeli	0+0+2	3
GE324A	SEÇMELİ (GÖRME ENG. İÇİN ARAŞTIRMA KAYNAKLARININ KULLANIMI)	Seçmeli	0+0+2	3
GE328GK	SEÇMELİ(GÖRME ENGELLİLERİN EĐİTİMİ KARİYER PLANLAMASI)	Seçmeli	0+0+2	3
GÖ320GK	SEÇMELİ-VIII (TOPLUMA HİZMET UYGULAMALARI)	Seçmeli	0+2+1	3
GE409MB	SEÇMELİ (BİLİM FELSEFESİ)	Seçmeli	0+0+3	4
GE411A	SEÇMELİ (İŞARET DİLİ ÖĐRETİMİ)	Seçmeli	0+0+3	4
GE411MB	SEÇMELİ: (ÖĐRENME YETERSİZLİĐİ OLAN ÇOCUKLARIN EĐİTİMİ)	Seçmeli	0+0+3	4
GE415MB	SEÇMELİ (BİREYSELLEŞTİRİLMİŞ EĐİTİM PROGRAMLARININ YAYGINLAŞTIRILMASI)	Seçmeli	0+0+3	3
GE410A	SEÇMELİ (GÖRME ENG. İÇİN ÖĐRT. TEK. VE MATERYAL GEL.-II)	Seçmeli	0+2+2	6
GE412A	SEÇMELİ (YANLIŞSIZ ÖĐRETİM YÖNTEMLERİ)	Seçmeli	0+2+2	3

Прилог бр.23 Студиска програма за последипломски студии од областа “Наставници за деца со оштетен вид“- Гази Универзитет, Анкара.

GAZI ÜNİVERSİTESİ BİLGİ PAKETİ - 2014 AKADEMİK YILI

Dersler - AKTS Kredileri - YÜKSEK LİSANS

1.Dönem Ders Planı

Derskodu	Ders Adı	Ders Durum	Lab+Uyg+Teo(Saat)	AKTS(ORT)
	ZORUNLU SEÇMELİ DERS	Seçmeli	0+0+3(Saat)	7,5
	ZORUNLU SEÇMELİ DERS	Seçmeli	0+0+3(Saat)	7,5
	ZORUNLU SEÇMELİ DERS	Seçmeli	0+0+3(Saat)	7,5
	ZORUNLU SEÇMELİ DERS	Seçmeli	0+0+3(Saat)	7,5

AKTS Kredi Toplamı: 30

2.Dönem Ders Planı

Derskodu	Ders Adı	Ders Durum	Lab+Uyg+Teo(Saat)	AKTS(ORT)
	ZORUNLU SEÇMELİ DERS	Seçmeli	0+0+3(Saat)	7,5
	ZORUNLU SEÇMELİ DERS	Seçmeli	0+0+3(Saat)	7,5
	ZORUNLU SEÇMELİ DERS	Seçmeli	0+0+3(Saat)	7,5
	SEMİNER	Zorunlu	0+0+3(Saat)	7,5

AKTS Kredi Toplamı: 30

3.Dönem Ders Planı

Derskodu	Ders Adı	Ders Durum	Lab+Uyg+Teo(Saat)	AKTS(ORT)
	YÜKSEK LİSANS TEZİ	Zorunlu	0+0+15(Saat)	15
	YÜKSEK LİSANS UZMANLIK ALAN DERSİ	Zorunlu	0+0+15(Hours)	15

AKTS Kredi Toplamı: 30

4.Dönem Ders Planı

Derskodu	Ders Adı	Ders Durum	Lab+Uyg+Teo(Saat)	AKTS(ORT)
	YÜKSEK LİSANS TEZİ	Zorunlu	0+0+15(Saat)	15
	YÜKSEK LİSANS UZMANLIK ALAN DERSİ	Zorunlu	0+0+15(Hours)	15

AKTS Kredi Toplamı: 30

DERSLER

Derskodu	Ders Adı	Ders Durum	Lab+Uyg+Teo(Saat)	AKTS
1830202	Tek Denekli DeneySEL Desenler (Z)	Zorunlu	0+0+3	7.5

1830222	Görme ve Ek Engelli Öğrenciler İçin Öğrenim Desenlenmesi	Zorunlu	0+0+3	7.5
1830006	Az Görenlerin İşlevsel Görme Becerilerinin Değerlendirilmesi ve Ölçümlenmesi	Seçmeli	0+0+3	7.5
1830113	Aile Eğitimi ve Desteği	Seçmeli	0+0+3	7.5
1830215	Görme Engellilerde Sosyal Beceri Eğitimi	Seçmeli	0+0+3	7.5
1830217	Yönetim ve Bağımsız Hareket Becerileri	Seçmeli	0+0+3	7.5
1830223	Görme Engellilerde Erken Çocukluk Dönemi Eğitimi(A.E)	Seçmeli	0+0+3	7.5
1830224	Özel Eğitiminde Yanlıssız Öğretim Yöntemleri (A.E.)	Seçmeli	0+0+3	7.5

Прилог бр.24 Студиска Програма за Докторски студии од областа -Наставници за деца со оштетен вид, Гази Универзитет, Анкара.

GAZİ ÜNİVERSİTESİ BİLGİ PAKETİ - 2014 AKADEMİK YILI

Dersler - AKTS Kredileri - DOKTORA

1.Dönem Ders Planı

Derskodu	Ders Adı	Ders Durum	Lab+Uyg+Teo(Saat)	AKTS(ORT)
	ZORUNLU SEÇMELİ DERS	Seçmeli	0+0+3(Saat)	7,5
	ZORUNLU SEÇMELİ DERS	Seçmeli	0+0+3(Saat)	7,5
	ZORUNLU SEÇMELİ DERS	Seçmeli	0+0+3(Saat)	7,5
	ZORUNLU SEÇMELİ DERS	Seçmeli	0+0+3(Saat)	7,5

AKTS Kredi Toplamı:

30

2.Dönem Ders Planı

Derskodu	Ders Adı	Ders Durum	Lab+Uyg+Teo(Saat)	AKTS(ORT)
	ZORUNLU SEÇMELİ DERS	Seçmeli	0+0+3(Saat)	7,5
	ZORUNLU SEÇMELİ DERS	Seçmeli	0+0+3(Saat)	7,5
	ZORUNLU SEÇMELİ DERS	Seçmeli	0+0+3(Saat)	7,5
	ZORUNLU SEÇMELİ DERS	Seçmeli	0+0+3(Saat)	7,5

AKTS Kredi Toplamı:

30

3.Dönem Ders Planı

Derskodu	Ders Adı	Ders Durum	Lab+Uyg+Teo(Saat)	AKTS(ORT)
	DOKTORA YETERLİLİK + TEZ ÖNERİSİ	Zorunlu	0+0+15(Saat)	30

AKTS Kredi Toplamı:

30

4.Dönem Ders Planı

Derskodu	Ders Adı	Ders Durum	Lab+Uyg+Teo(Saat)	AKTS(ORT)
	DOKTORA TEZİ	Zorunlu	0+0+15(Saat)	15
	DOKTORA UZMANLIK ALAN DERSİ	Zorunlu	0+0+15(Hours)	15

AKTS Kredi Toplamı:

30

5.Dönem Ders Planı

Derskodu	Ders Adı	Ders Durum	Lab+Uyg+Teo(Saat)	AKTS(ORT)
	DOKTORA TEZİ	Zorunlu	0+0+15(Saat)	15
	DOKTORA UZMANLIK ALAN DERSİ	Zorunlu	0+0+15(Hours)	15

AKTS Kredi Toplamı: 30

6.Dönem Ders Planı

Derskodu	Ders Adı	Ders Durum	Lab+Uyg+Teo(Saat)	AKTS(ORT)
	DOKTORA TEZİ	Zorunlu	0+0+15(Saat)	15
	DOKTORA UZMANLIK ALAN DERSİ	Zorunlu	0+0+15(Hours)	15

AKTS Kredi Toplamı: 30

7.Dönem Ders Planı

Derskodu	Ders Adı	Ders Durum	Lab+Uyg+Teo(Saat)	AKTS(ORT)
	DOKTORA TEZİ	Zorunlu	0+0+15(Saat)	15
	DOKTORA UZMANLIK ALAN DERSİ	Zorunlu	0+0+15(Hours)	15

AKTS Kredi Toplamı: 30

8.Dönem Ders Planı

Derskodu	Ders Adı	Ders Durum	Lab+Uyg+Teo(Saat)	AKTS(ORT)
	DOKTORA TEZİ	Zorunlu	0+0+15(Saat)	15
	DOKTORA UZMANLIK ALAN DERSİ	Zorunlu	0+0+15(Hours)	15

AKTS Kredi Toplamı: 30

DERSLER

Derskodu	Ders Adı	Ders Durum	Lab+Uyg+Teo(Saat)	AKTS
4830225	Görme Engelli Çocuklarda Sosyal Beceri Eğitimi	Seçmeli	0+0+3	7.5

Derskodu	Ders Adı	Ders Durum	Lab+Uyg+Teo(Saat)	AKTS(ORT)
	DOKTORA YETERLİLİK + TEZ ÖNERİSİ	Zorunlu	0+0+15(Saat)	30

AKTS Kredi Toplamı: 30

4.Dönem Ders Planı

Derskodu	Ders Adı	Ders Durum	Lab+Uyg+Teo(Saat)	AKTS(ORT)
	DOKTORA TEZİ	Zorunlu	0+0+15(Saat)	15
	DOKTORA UZMANLIK ALAN DERSİ	Zorunlu	0+0+15(Hours)	15

AKTS Kredi Toplamı: 30

5.Dönem Ders Planı

Derskodu	Ders Adı	Ders Durum	Lab+Uyg+Teo(Saat)	AKTS(ORT)
	DOKTORA TEZİ	Zorunlu	0+0+15(Saat)	15
	DOKTORA UZMANLIK ALAN DERSİ	Zorunlu	0+0+15(Hours)	15
AKTS Kredi Toplamı:				30

6.Dönem Ders Planı

Derskodu	Ders Adı	Ders Durum	Lab+Uyg+Teo(Saat)	AKTS(ORT)
	DOKTORA TEZİ	Zorunlu	0+0+15(Saat)	15
	DOKTORA UZMANLIK ALAN DERSİ	Zorunlu	0+0+15(Hours)	15
AKTS Kredi Toplamı:				30

7.Dönem Ders Planı

Derskodu	Ders Adı	Ders Durum	Lab+Uyg+Teo(Saat)	AKTS(ORT)
	DOKTORA TEZİ	Zorunlu	0+0+15(Saat)	15
	DOKTORA UZMANLIK ALAN DERSİ	Zorunlu	0+0+15(Hours)	15
AKTS Kredi Toplamı:				30

8.Dönem Ders Planı

Derskodu	Ders Adı	Ders Durum	Lab+Uyg+Teo(Saat)	AKTS(ORT)
	DOKTORA TEZİ	Zorunlu	0+0+15(Saat)	15
	DOKTORA UZMANLIK ALAN DERSİ	Zorunlu	0+0+15(Hours)	15
AKTS Kredi Toplamı:				30

DERSLER

Derskodu	Ders Adı	Ders Durum	Lab+Uyg+Teo(Saat)	AKTS
4820114	<u>Zihinsel Eng.lere Strateji Temelli Okuma ve Yazma Öğt.(A)(Z)</u>	Zorunlu	0+0+3	7.5
4820206	<u>Zihinsel Eng. Öğrencilerin Ailelerine Yönelik Aile Eğt. Prog. Hazır(Z)</u>	Zorunlu	0+0+3	7.5
4820103	<u>İletişim ve Dil Bozuklukları</u>	Seçmeli	0+0+3	7.5
4820116	<u>Kendini Yönetme Stratejilerinin Kazandırılması</u>	Seçmeli	0+0+3	7.5
4820213	<u>Bilissel Strateji Öğretimi</u>	Seçmeli	0+0+3	7.5

Прилог бр.25 Неделен наставен план за учениците со оштетен слух во Посебните основни училишта во Р.Турција.

İŞİTME ENGELLİLER İLKOKULLARI VE ORTAOKULLARI HAFTALIK DERS ÇİZELGESİ

	DERSLER	SINIFLAR								
		İLKOKUL				ORTAOKUL				
		1	2	3	4	5	6	7	8	
ZORUNLU DERSLER	Türkçe	10	10	8	8	6	6	5	5	
	Matematik	5	5	5	5	5	5	5	5	
	Hayat Bilgisi	4	4	3						
	Fen Bilimleri			3	3	4	4	4	4	
	Sosyal Bilgiler				3	3	3	3		
	T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük								2	
	Yabancı Dil		2	2	2	3	3	4	4	
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi				2	2	2	2	2	
	Görsel Sanatlar	1	1	1	1	1	1	1	1	
	Müzik	1	1	1	1	1	1	1	1	
	Oyun ve Fiziki Etkinlikler	4	4	4	1					
	Toplumsal Uyum Becerileri	1	1	1	1					
	Beden Eğitimi ve Spor					2	2	2	2	
	Teknoloji ve Tasarım							2	2	
	Trafik Güvenliği				1					
	Bilişim Teknolojileri ve Yazılım					2	2			
	Rehberlik ve Kariyer Planlama								1	
İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi				2						
ZORUNLU DERS SAATI TOPLAMI		26	28	28	30	29	29	29	29	
SEÇMELİ DERSLER	Din, Ahlak ve Değerler	Kur'an-ı Kerim (4)				2	2	2	2	
		Hz. Muhammed'in Hayatı (4)				2	2	2	2	
		Temel Dini Bilgiler (2)				2	2	2	2	
	Dil ve Anlatım	Okuma Becerileri (1)		*2	*2	*2	2	2		
		Yazarlık ve Yazma Becerileri (4)					2	2	2	2
		Yaşayan Diller ve Lehçeler (4)					2	2	2	2
	Yabancı Dil	Yabancı Dil (Bakanlar Kurulu Kararı İle Kabul Edilen Diller)(4)					2	2	2	2
		Fen Bilimleri ve Matematik	Bilim Uygulamaları (4)				2	2	2	2
			Matematik Uygulamaları (4)					2	2	2
	Çevre ve Bilim (1)								2	2
	Sanat ve Spor	Bilişim Teknolojileri ve Yazılım (2)							2	2
		Görsel Sanatlar (Resim, Geleneksel Sanatlar, Plastik Sanatlar vb.) (4)		*2	*2	*2	2/(4)	2/(4)	2/(4)	2/(4)
		Müzik (4)		*2	*2	*2	2/(4)	2/(4)	2/(4)	2/(4)
		Spor ve Fiziki Etkinlikler (Alanlara Göre Modüller Oluşturulacaktır) (4)		*2	*2	*2	2/(4)	2/(4)	2/(4)	2/(4)
		Drama (2)					2	2		
	Sosyal Bilimler	Zekâ Oyunları (4)					2	2	2	2
		Halk Kültürü (1)						2	2	
Medya Okur Yazarlığı (1)							2	2	2	
Hukuk ve Adalet (1)							2	2		
Düşünme Eğitimi (2)								2	2	
Seçilebilecek Ders Saati Sayısı						6	6	6	6	
Serbest Etkinlikler		4	2	2	-	-	-	-	-	
Toplam Ders		30	30	30	30	35	35	35	35	
* :2., 3. ve 4. sınıflarda velinin/vasinin yazılı talebi doğrultusunda Yabancı Dil Dersinden muaf tutulacak öğrenciler için, seçmeli ders kısmında * ile işaretli derslerden biri seçilecektir.										

Докторска дисертација

Нергис Рамо Актун

Прилог бр. 26 Индивидуален Образовен План за дете со Оштетен слух од Р. Турција



Т.С
САНАККАЛЕ ВАЛЛИЃИ

Санаккале Рехберлик ве Арасырма Merkezi Muddurluđu

Özel Eğitim ve Deđerlendirme Kurulu Barmu



T.C. Kimlik No
Adı Soyadı

Baba Adı
Anne Adı

Dođum Tarihi
Dođum Yeri

Okulu

Kuldebe Nam Akaykulu

U/İlçe
Telefon

YALOVA/NEDE

Dersu No

2013008

İnceleme No

Karar Tarihi
02/07/2013

Karar Sayısı
751

Rapor Kayıt No

1651374

Rapor Başlangıç Tarihi

03/07/2013

Rapor Bitiş Tarihi

01/07/2014

EĐİTSEL DEĐERLENDİRME VE TANI

İşleme Yeterlilikli A2 İşiten
Hafif Ölümsude Zihinsel Yetersizlik
Doktor Esiklikli ve Hiperaktivite Bozukluđu

ÖNERİLEN ÖZEL EĐİTİM HİZMETİ

Yapılan Eğitim Deđerlendirme ve tanımlama sonucuna göre:

26/12/2008 tarih ve 282 sayılı TTKB Kararı ile İşleme Engelli Bireyler Destek Eğitim Programı doğrultusunda,

Özel Eğitim

Sevvel İletişim

Öğretme • Yazma Aktivite

26/12/2008 tarih ve 286 sayılı TTKB Kararı ile Zihinsel Engelli Bireyler Destek Eğitim Programı doğrultusunda,

Birleşik Hızırık Baccareli

Öz Bakım Becerileri

prosedürleri yerine destek eğitim uygulamalarından yararlanmasu

KARAR

Yukarıda kimlik bilgilerinde belirtilen bireye önerilen destek eğitim programı ve ekteki eğitim planında yer alan tedbirlerin doğrultusunda;
1 Yıl... süre ile... bireysel ve grup... destek eğitiminden yararlanılmasına karar verilmiştir. 1 okullarından karar verilmiştir.

BİREYİN GİDERİLECEĐİ ÖZEL EĐİTİM VE REHABİLİTASYON MERKEZİ/BİRİMİ PROGRAMLARI

İşlene Engelli Bireyler Destek Eğitim Programı (Bireysel Grup)
Zihinsel Engelli Bireyler Destek Eğitim Programı (Bireysel Grup)

T.C.
ÇANAKKALE VALİLİĞİ

Çanakkale Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlüğü
Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu Eğitim Planı

Rapor Kayıt Numarası	1651374	İnceleme Tarihi	02/07/2013	Plan Numarası	1
T.C. Kimlik No		Adı Soyadı			

EGİTİM PERFORMANSI

İşitme Engelli Bireyler Destek Eğitim Programı

Dil Eğitimi

İki sözcüklü cümleler kurar.

Sosyal İletişim

Basit selamlaşma ve vedalaşma sözcüklerini kullanır.

Zihinsel Engelli Bireyler Destek Eğitim Programı

Bilişsel Hazırlık Becerileri

Ara renkleri tanır.

Tek eylem bildiren yönergeyi yerine getirir.

Öz Bakım Becerileri

Yüzünü kurular.

Kaşık ve çatal kullanarak yemek yer.

İHTİYAÇLARI

1. Birey için karar verilen Destek Eğitim Programı/Programlarındaki modül/modüllerden Amaçlar Bölümünde seçilmiş olan kazanımların öncelikli olarak kazandırılması,
2. Bireye verilen program dahilinde aileye; bireyin yetersizliği, bireyin eğitimine nasıl katkıda bulunacağı, evde yapılacak tekrarlar ve yasal haklarıyla ilgili rehberlik çalışması yapılması.

AMAÇLAR

İşitme Engelli Bireyler Destek Eğitim Programı

Dil Eğitimi

Ekleri yerinde kullanır.

Duygulanı ifade eder.

Dinlediği, gördüğü, yaşadığı ve izlediğini oluş sırasına göre anlatır.

Olaylar arasında neden sonuç ilişkisi kurar.

Sorular sorar.

Sorulara cevap verir.

Sözcük türlerini yerinde kullanır.

Üç ve daha fazla sözcükten oluşan cümleler kurar.

Okuma - Yazma Anlama

Resimdeki hataları bulur.

Resimdeki eksikleri bulur.

Benzer nesne resimleri arasındaki farklılıkları bulur.

Nesne resimlerini isimlerine göre eşler.

Yazı araç gereçlerini tanır. (çıkabilir)

El göz koordinasyonunu sağlar.

Temel çizgiler çizer.

Sosyal İletişim

Konuşanı dinlediğini, jest ve mimiklerle belli eder.

Bilgi edinmek için sorular sorar.

Sorulan sorulara cevap verir.

Günlük yaşamın gerektirdiği durumlarda uygun söz kalıplarını kullanır.

Yönerge verir.

Yönergelere uyar.

Grup çalışmalarında sorumluluğunu yerine getirir.

Gerektiği durumlarda başkalarına yardım eder.

Karşılıklı konuşmaları başlatır, sürdürür ve tamamlar.

Zihinsel Engelli Bireyler Destek Eğitim Programı

Bilişsel Hazırlık Becerileri

Yazı araç gereçlerini kullanır.

Hareketi taklit eder.

Oyun içindeki sorumluluğunu yerine getirir.

Sınırlı alanları boyar.

Öz Bakım Becerileri

Tuvalet ihtiyacını giderir.

Saçını tarar.

Прилог бр.27 Неделен наставен план за учениците со телесна инвалидност во Посебните основни училишта во Р.Турција.

ORTOPEDİK ENGELLİLER İLKOKULLARI VE ORTAOKULLARI HAFTALIK DERS ÇİZELGESİ

	DERSLER	SINIFLAR							
		İLKOKUL				ORTAOKUL			
		1	2	3	4	5	6	7	8
ZORUNLU DERSLER	Türkçe	10	10	8	8	6	5	5	5
	Matematik	5	5	5	5	5	5	5	5
	Hayat Bilgisi	4	4	3					
	Fen Bilimleri			3	3	4	4	4	4
	Sosyal Bilgiler				3	3	3	3	
	T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük								2
	Yabancı Dil		2	2	2	3	3	4	4
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi				2	2	2	2	2
	Görsel Sanatlar	1	1	1	1	1	1	1	1
	Müzik	1	1	1	1	1	1	1	1
	Oyun ve Fiziki Etkinlikler	4	4	4	1				
	Toplumsal Uyum Becerileri	1	1	1	1				
	Beden Eğitimi ve Spor					2	2	2	2
	Teknoloji ve Tasarım							2	2
	Trafik Güvenliği				1				
	Bilişim Teknolojileri ve Yazılım					2	2		
	Rehberlik ve Kariyer Planlama								1
İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi				2					
ZORUNLU DERS SAATI TOPLAMI		26	28	28	30	29	29	29	29
SEÇMELİ DERSLER	Din, Ahlak ve Değerler	Kur'an-ı Kerim (4)				2	2	2	2
		Hz. Muhammed'in Hayatı (4)				2	2	2	2
		Temel Dini Bilgiler (2)				2	2	2	2
	Dil ve Anlatım	Okuma Becerileri (1)					2	2	
		Yazarlık ve Yazma Becerileri (4)					2	2	2
		Yaşayan Diller ve Lehçeler (4)					2	2	2
		İletişim ve Sunum Becerileri (1)							2
	Yabancı Dil	Yabancı Dil (Bakanlar Kurulu kararı ile kabul edilen diller) (4)					2	2	2
	Fen Bilimleri ve Matematik	Bilim Uygulamaları (4)					2	2	2
		Matematik Uygulamaları (4)					2	2	2
		Çevre ve Bilim (1)							2
		Bilişim Teknolojileri ve Yazılım (2)							2
	Sanat ve Spor	Görsel Sanatlar (Resim, Geleneksel Sanatlar, Plastik Sanatlar vb.) (4)					2(4)	2(4)	2(4)
		Müzik (4)					2(4)	2(4)	2(4)
		Spor ve Fiziki Etkinlikler (Alanlara Göre Modüller Oluşturulacaktır) (4)					2(4)	2(4)	2(4)
		Drama (2)					2	2	
Zekâ Oyunları (4)						2	2	2	
Sosyal Bilimler	Halk Kültürü (1)						2	2	
	Medya Okur Yazarlığı (1)							2	
	Hukuk ve Adalet (1)						2	2	
	Düşünme Eğitimi (2)							2	
Seçilebilecek Ders Saati Sayısı						6	6	6	
Serbest Etkinlikler		4	2	2	-	-	-	-	
Toplam Ders		30	30	30	30	35	35	35	

Прилог бр. 28 Индивидуален Образовен план на дете со телесна инвалидност од Р.Турција



T.C.
CANAKKALE VALİLİĞİ

Çanakkale Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürüğü
Özel Eğitim ve Değerlendirme Kurulu Raporu



T.C. Kimlik No	10280013454	Baba Adı		Doğum Tarihi	16/07/2007
Adı Soyadı		Anne Adı	L.	Doğum Yeri	CANAKKALE
Adresi					
Okulu	Yeniçeri İlkokulu ANKARA				
Dosya No	2008/474	İnceleme No	6	Karar Tarihi	01/03/2013
Rapor Kayıt No	1528184	Rapor Başlangıç Tarihi	04/03/2013	Rapor Bitiş Tarihi	03/03/2014

EĞİTSEL DEĞERLENDİRME VE TANI

Ağır Düzeyde Zihinsel Yetersizlik.
Süreçlenen Hastalık
Bedensel Yetersizlik.

ÖNERİLEN ÖZEL EĞİTİM HİZMETİ

Yapılan Eğitsel Değerlendirme ve tanılama sonucuna göre:

26/12/2008 tarih ve 284 sayılı TTKB Kararı ile Bedensel Engelli Bireyler Destek Eğitim Programı doğrultusunda,
Vestibuler Sistem (Denge) (İnce Motor)
Merdiven İripi Çıkma (Kaba Motor)
İleri Düzey Foksyonuel Beceriler (Kaba Motor)
Desteksiz Yürüme (Kaba Motor)

26/12/2008 tarih ve 286 sayılı TTKB Kararı ile Zihinsel Engelli Bireyler Destek Eğitim Programı doğrultusunda,

Psikomotor Beceriler

Dil, Konuşma ve Alternatif İletişim Becerileri

İncelikli İletişim Becerileri, öğrenme destek eğitimi programı(tanımdan yararlanma)

KARAR

Yukarıda kimlik bilgileri belirtilen bireye önerilen destek eğitim programı ve ekteki eğitim planında yer alan ihtiyaçların doğrultusunda;
...3 Yıl... süre ile ...Bireysel ve Grup... destek eğitiminden yararlanılmasına evbittir. Bu / destekli bir karar verilmiştir.

BİREYİN GİDEBİLECEĞİ ÖZEL EĞİTİM VE REHABİLİTASYON MERKEZİ /BİRİMİ PROGRAMLARI

Bedensel Engelli Bireyler Destek Eğitim Programı (Bireysel)
Zihinsel Engelli Bireyler Destek Eğitim Programı (Bireysel-Grup)

Not : Rapor süresi 1 yıldan daha uzun süreli olan ÖEDK Raporlarına ait Eğitim Planının, mevzuat gereği birinci yılın sonunda yenilenmesi gereğinden, ilgili RAM'a başvurmanız gerekmektedir.

Uye
Erol AYDIN



Uye

Akı KUTUPOĞLU
Uludağ Felsefe Öğretmeni



Uye
Zaferan ÖZGEN



Uye

Nurhan ÖZGÜL
Ortaokul Müdürü



ÖZCAN ERBAKAN
Merkez Müdürü

Uye

Özlem KEMİRCİ
PDR Sorumlusu



Korul Başkanı

Mehmet ZEĞİNGİN
PDR Sorumlusu



Kayıt Numarası:1528184

T.C.
ÇANAKKALE VALİLİĞİ

Çanakkale Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlüğü
Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu Eğitim Planı

Rapor Kayıt Numarası	1528184	İnceleme Tarihi	28/02/2013	Plan Numarası	1
T.C. Kimlik No		Adı Soyadı			

EĞİTİM PERFORMANSI

Bedensel Engelli Bireyler Destek Eğitim Programı

Desteksiz Yürüme (Kaba Motor)

Programın özelliği gereği, amaçlarda önerilen modül kazanımlarının tamamının çalışması gerektiğinden, eğitim performansı ayrıca belirtilmemiştir

İleri Düzey Foksiyonel Beceriler (Kaba Motor)

Programın özelliği gereği, amaçlarda önerilen modül kazanımlarının tamamının çalışması gerektiğinden, eğitim performansı ayrıca belirtilmemiştir

Merdiven İniş Çıkma (Kaba Motor)

Programın özelliği gereği, amaçlarda önerilen modül kazanımlarının tamamının çalışması gerektiğinden, eğitim performansı ayrıca belirtilmemiştir

Vestibuler Sistem (Denge) (İnce Motor)

Programın özelliği gereği, amaçlarda önerilen modül kazanımlarının tamamının çalışması gerektiğinden, eğitim performansı ayrıca belirtilmemiştir

Zihinsel Engelli Bireyler Destek Eğitim Programı

Dil, Konuşma ve Alternatif İletişim Becerileri

Konuşana dikkatini yönelttiğini jest, mimik ve hareketlerle gösterir.

Adı söylendiğinde bakar.

İşarelerden/nesnelere yararlanarak ihtiyacı olan nesneyi ifade eder.

Tek basamaklı basit sözel yönergeleri yerine getirir.

Psikomotor Beceriler

Nesneleri takar, çıkarır.

Kâğıt yırtar.

İHTİYAÇLARI

1. Birey için karar verilen Destek Eğitim Programı/Programlarındaki modül/modüllerden Amaçlar Bölümünde seçilmiş olan kazanımların öncelikli olarak kazandırılması,

2. Bireye verilen program dahilinde aileye; bireyin yetersizliği, bireyin eğitimine nasıl katkıda bulunacağı, evde yapılacak tekrarlar ve yasal hakları ile ilgili rehberlik çalışması yapılması.

AMAÇLAR

Bedensel Engelli Bireyler Destek Eğitim Programı

Desteksiz Yürüme (Kaba Motor)

Programın özelliği gereği, önerilen modülün tüm kazanımları çalışılacaktır.

İleri Düzey Foksiyonel Beceriler (Kaba Motor)

Programın özelliği gereği, önerilen modülün tüm kazanımları çalışılacaktır.

Merdiven İniş Çıkma (Kaba Motor)

Programın özelliği gereği, önerilen modülün tüm kazanımları çalışılacaktır.

Vestibuler Sistem (Denge) (İnce Motor)

Programın özelliği gereği, önerilen modülün tüm kazanımları çalışılacaktır.

Zihinsel Engelli Bireyler Destek Eğitim Programı

Dil, Konuşma ve Alternatif İletişim Becerileri

.Resim üstünde istenen nesneyi gösterir.

Farklı resimler arasından ismi söylenen nesneyi gösterir.

Tek heceli sözcükleri taklit eder.

Nesnelerle yapılan büyük kas davranışlarını taklit eder.

Psikomotor Beceriler

Delikli yüzeylere uygun gereçleri takar, çıkarır.

Nesneleri üst üste dizer.

Прилог бр.29 Пример за Организациската поставеност на кадарот во Центарот за Насочување и следење Денизли, Р.Турција



Прилог бр.30 Неделен наставен план за учениците со тешка/ умерена интелектуална попреченост или аутизам во Посебните основни училишта во Р.Турција.

**ÖZEL EĞİTİM UYGULAMA MERKEZİ (OKUL) HAFTALIK DERS ÇİZELGESİ
(AĞIR VEYA ORTA DÜZEYDE ZİHİNSEL ENGELLİLER/ OTİSTİK ÇOCUKLAR)**

DERSLER		SINIFLAR							
		İlkokul				Ortaokul			
		1	2	3	4	5	6	7	8
ZORUNLU DERSLER	Toplumsal Uyuma Becerileri	3	3	3	3	3	3	3	3
	Hayat Bilgisi	3	3	3	3	2	2	2	2
	Dil ve Konuşma Gelişimi	3	2	2	2	2	2	2	2
	Okuma Yazma		2	2	3	3	3	4	4
	Matematik	3	3	3	3	3	3	3	3
	Beden Eğitimi	3	3	3	3	2	2	2	2
	Görsel Sanatlar	3	3	3	3	2	2	2	2
	Müzik	2	2	2	2	2	2	2	2
	Beslenme Eğitimi	5	5	5	5	5	5	5	5
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi				1	1	1	1	1
	Trafik ve İlk Yardım Eğitimi		1	1	1	1	1		
	Rahberlik/Sosyal Etkinlikler	1	1	1	1	1	1	1	1
ZORUNLU DERS SAATİ TOPLAMI		26	28	28	30	27	27	27	27
SEÇMELİ DERSLER	Sanat ve Spor	Görsel Sanatlar (Resim, Geleneksel Sanatlar, Plastik Sanatlar vb.)				1-3	1-3	1-3	1-3
		Müzik				1-3	1-3	1-3	1-3
		Spor ve Fiziki Etkinlikler				1-3	1-3	1-3	1-3
		Drama				1-3	1-3	1-3	1-3
		Sahne Sanatları				1-3	1-3	1-3	1-3
		Halk Oyunları				1-3	1-3	1-3	1-3
		Fotoğrafçılık				1-3	1-3	1-3	1-3
	El Sanatları	El Dokumaları				1-3	1-3	1-3	1-3
		El Örgü Teknikleri				1-3	1-3	1-3	1-3
		Keçe Çalışmaları				1-3	1-3	1-3	1-3
		Makrome				1-3	1-3	1-3	1-3
		Basit Takı Çalışmaları				1-3	1-3	1-3	1-3
		Batik				1-3	1-3	1-3	1-3
		Seramik				1-3	1-3	1-3	1-3
	Tarım ve Hayvancılık	Bahçe Bitkileri Yetiştirme (Meyve, Sebze Yetiştirme vb.)				1-3	1-3	1-3	1-3
		Süs Bitkileri (Çiçek Yetiştirme ve Düzenleme, Bahçe Düzenleme vb.)				1-3	1-3	1-3	1-3
		Evcil Hayvan Bakımı				1-3	1-3	1-3	1-3
	Teknoloji Tasarım					1-3	1-3	1-3	1-3
Seçilebilecek Ders Saati Sayısı					3	3	3	3	
Serbest Etkinlikler		4	2	2	-	-	-	-	
TOPLAM DERS		30	30	30	30	30	30	30	

Прилог бр. 31 Индивидуален Образовен План за дете со Аутизам од Р.Турција

T.C.
ÇANAKKALE VALİLİĞİÇanakkale Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlüğü
Özel Eğitim ve Değerlendirme Kurulu Raporu

T.C. Kimlik No	Baba Adı	Doğum Tarihi	21/05/1997
Adı Soyadı	Anne Adı	Doğum Yeri	ÇANAKKALE
Adresi	İlçe	ÇANAKKALE/MERKEZ	
Okulu	Telefon		

Dosya No	İnceleme No	Karar Tarihi	Karar Sayısı
2011/24	7	20/02/2014	207

Rapor Kayıt No	1879273	Rapor Başlangıç Tarihi	21/02/2014	Rapor Bitiş Tarihi	20/02/2015
----------------	---------	------------------------	------------	--------------------	------------

EĞİTSEL DEĞERLENDİRME VE TANI

Özet

ÖNERİLEN ÖZEL EĞİTİM HİZMETİ

Yapılan Eğitimsel Değerlendirme ve tanılama sonucuna göre:
26/12/2008 tarih ve 285 sayılı TTKB Kararı ile Yaygın Gelişimsel Bozukluklar Destek Eğitim Programı doğrultusunda,
 Faktit Becerileri
 Sosyal Beceriler
 Yönerege Takip Becerileri
 Öz Bakım Becerileri
 Modüllerini içeren destek eğitimi programı(ları)ndan yararlanması.

KARAR

Yukarıda kimlik bilgileri belirtilen bireye önerilen destek eğitim programı ve ekteki eğitim planında yer alan ihtiyaçları doğrultusunda;
 ...1.Yıl... süre ile ...Bireysel... destek eğitiminden yararlanmasına oybirliğiyle / oyçokluğuyla karar verilmiştir.

BİREYİN GİDEBİLECEĞİ ÖZEL EĞİTİM VE REHABİLİTASYON MERKEZİ/BİRİMİ PROGRAMLARI

Yaygın Gelişimsel Bozukluklar Destek Eğitim Programı (Bireysel)
 Yaygın Gelişimsel Bozukluklar Destek Eğitim Programı (Bireysel-Grup)

Not : Rapor süresi 1 yıldan daha uzun süreli olan ÖEDK Raporlarına ait Eğitim Planının, mevzuat gereği birinci yılın sonunda yenilenmesi gerektiğinden, ilgili RAM'a başvurmanız gerekmektedir.

Üye
Mehmet Eşan BAYINDIR
Kali

Üye
Merve SARI
Özel Eğitim Öğretmeni

Üye
Zehra Selcan BANCICI
Psikolojik Danışman

Üye
Özlem DEMİRKAN
Özel Eğitim Bölüm Başkanı

Kurul Başkanı
Kemal BALIKLI
Müdür Yardımcısı

UYGUNDUR
20.12.2014
Mustafa ALKIN
Merkuz Başkanı

T.C.
ÇANAKKALE VALİLİĞİ

Çanakkale Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlüğü
Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu Eğitim Planı

Rapor Kayıt Numarası	1879273	İnceleme Tarihi	20/02/2014	Plan Numarası	1
T.C. Kimlik No		Adı Soyadı			

EĞİTİM PERFORMANSI

Yaygın Gelişimsel Bozukluklar Destek Eğitim Programı

Öz Bakım Becerileri

Ellerini yıkar.
Tuvalet ihtiyacını giderir.
Ellerini kurular.

Sosyal Beceriler

İhtiyaçları için sunulan yardımı kabul eder.
Kişinin isteğini reddeder.

Taklit Becerileri

Kaba motor becerileri taklit eder.

Yönerge Takip Becerileri

Tek eylem bildiren basit yönergeleri yerine getirir.

İHTİYAÇLARI

1. Birey için karar verilen Destek Eğitim Programı/Programlarındaki modül/modüllerden Amaçlar Bölümünde seçilmiş olan kazanımların öncelikli olarak kazandırılması,
2. Bireye verilen program dahilinde aileye; bireyin yetersizliği, bireyin eğitimine nasıl katkıda bulunacağı, evde yapılacak tekrarlar ve yasal haklarıyla ilgili rehberlik çalışması yapılması.

AMAÇLAR

Yaygın Gelişimsel Bozukluklar Destek Eğitim Programı

Öz Bakım Becerileri

Pantolonunu giyer.
Düğme çözer.
Düğme ilikler.
Pantolonunu çıkarır.

Sosyal Beceriler

Göz kontağı kurar.
Adına tepki verir.
Basit selamlaşma, vedalaşma ifade ve eylemlerini kullanır.
Değişiklikleri problem çıkarmadan kabul eder.
Verilen etkinliği tamamlar.
Etkinliklere katılmaya istekli olur.

Taklit Becerileri

Sözcüklerden tümce oluşturur.
Tümceleri taklit eder.
Sözcükleri taklit eder.
İnce motor becerileri taklit eder.

Yönerge Takip Becerileri

İstenen nesneyi getirir.
İstenen nesneyi bulur.
Kosullu yönergeleri yerine getirir.

(Handwritten signature)