



**УНИВЕРЗИТЕТ „СВ. КИРИЛ И МЕТОДИЈ“
ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ – СКОПЈЕ
ИНСТИТУТ ЗА ДЕФЕКТОЛОГИЈА**



**Учебниците за почетно читање и пишување
за ученици со лесна интелектуална попреченост
вклучени во инклузивното образование**

(магистерски труд)

Кандидат:

Славица Тодорова

Ментор:

Наташа Чичевска - Јованова

Скопје, 2016

СОДРЖИНА

ВОВЕД.....	7
1. ТЕОРЕТСКИ ПРИСТАП КОН ПРЕДМЕТОТ НА ИСТРАЖУВАЊЕ	10
1.1 Воспитно-образовен систем за ученици со пречки во развојот во РМ.....	10
1.2 Дефинирање на поимот инклузивно образование.....	17
1.3 Начини на имплементација на инклузивно образование.....	18
1.4 Индекс на инклузивно образование.....	21
1.5 Индивидуален образовен план.....	27
1.6 Стилони на учење.....	31
1.7 Инклузивни содржини.....	33
1.8 Основни вештини за описменување.....	35
1.9 Класификација на учениците со посебни образовни потреби.....	37
1.10 Наставни програми по предметот Македонски јазик.....	39
1.11 Ресурси за учење.....	44
2. МЕТОДОЛОГИЈА НА ИСТРАЖУВАЊЕ.....	47
2.1 Предмет на истражување.....	47
2.2 Цел и карактер на истражувањето.....	47
2.3 Задачи на истражувањето.....	48
2.4 Хипотези.....	48
2.5 Варијабли во истражувањето.....	50
2.6 Методи, техники и инструменти.....	50
2.7 Популација и примерок.....	51
3. АНАЛИЗА И ДИСКУСИЈА.....	53
3.1 Квантитативна анализа.....	53
3.2 Статистичка обработка на податоците.....	54
3.3 Квалитативна анализа	73

4. ЗАКЛУЧОК И ПРЕПОРАКИ.....	89
Литература	92
Прилог	

Оваа своја работа им ја посветувам на моите родители Зорка и Станимир Петровиќ, зашто тие се коренот и столбот на мојот животен пат.

БЛАГОДАРНОСТ

Семејството е основната клетка за развој на човештвото. Разбирањето и љубовта меѓу членовите на семејството е најголемата среќа за една мајка и сопруга. Од сè срце им се заблагодарувам на моите деца Стефан и Драгана и на мојот сопруг Марјан за несебичната поддршка, за нивното трпение додека по стопати прелистував многу страници и оставав неред зад себе.

Вистински професор е оној што ти ја отвора вратата од областа што е предмет на твојот интерес и целосно се ангажира да ти помогне во остварувањето на зацртаната цел. Професор Наташа Чичевска - Јованова, ви благодарам за вашето време и споделеното знаење, за тоа што ми овозможивте да зачекорам во повисок степен на моето образование.

Резиме

Инклузивното образование е неминовен процес во современите општества, па според тоа и во нашата држава. Веќе не се поставува прашањето дали е потребно инклузивно образование, туку како да се спроведе. Еден од значајните елементи за изведување инклузивно образование претставуваат ресурсите за учење. Кога станува збор за ресурси за учење, не може да не се земат предвид задолжителните учебници препорачани од Министерството за образование и наука како најчесто употребуван ресурс во воспитно-образовната работа.

Истражувањето се изврши со цел да се согледа колку од клучните компетенции за описменување, односно усвојување и примена на елементарните вештини - читање и пишување се вклучени во учебниците по Македонски јазик во прво и второ одделение во основното образование и дали во нив е запазен принципот на инклузивност и принципот на последователност во усвојувањето на елементарните вештини за читање и пишување.

Во теоретскиот дел се дефинирани и објаснети поимите *инклузивно образование, основни компетенции за описменување, ученици со посебни образовни потреби и карактеристики на учениците со лесна интелектуална попреченост.*

Според својот карактер, истражувањето што го спроведовме е квантитативно и квалитативно - дескриптивно.

Поставена е една главна и неколку посебни хипотези, а како методи ги користевме дескриптивно-аналитичкиот метод и методот на теоретска анализа. Од техниките беше употребена анкета и анализа, а како инструмент беше применет прашалник за прибирање на релевантните податоци и анализирање на учебниците.

На крајот, во заклучокот се претставени сознанијата од ова истражување, а според тоа се дадени и препораки за кои мислиме дека ќе најдат соодветно место во нашиот воспитно-образовен систем и ќе помогнат за поуспешно развивање на инклузивното образование кај генерациите што доаѓаат.

Клучни зборови: *инклузивно образование, учебници, ученици со лесна интелектуална попреченост*

Abstract

Inclusive education is an inevitable process in modern societies, and therefore in our country. The question is no longer whether inclusive education is necessary, but how to implement it. One of the most important elements for conducting inclusive education is the learning resources. When it comes to learning resources we have to consider the mandatory textbooks, recommended by the Ministry of Education and Science as the most commonly used resource in the educational work.

The goal of the research is to see how the key competencies for literacy, that is adoption and application of the basic skills - reading and writing are included in the Macedonian language textbooks in first and second grade in elementary school, and whether they preserve the principle of inclusiveness and the principle of consistency in adopting the basic skills for reading and writing.

In the theoretical part the terms *inclusive education*, *basic literacy skills*, *students with special educational needs* and *characteristics of students with mild intellectual disabilities* are defined and explained.

According to its nature, the research that will be conducted is quantitative and descriptive.

There is one main and several specific hypotheses, and as methods we used the descriptive-analytical method and the method of theoretical analysis. A survey and analysis were used as techniques, and a questionnaire was applied as a tool for gathering relevant data and analysis of the textbooks.

Finally, the findings from this study are presented in the conclusion, and therefore recommendations are given that we think will find their proper place in our educational system and will help to successfully develop the inclusive education for the future generations.

Keywords: *inclusive education*, *textbooks*, *students with mild intellectual disability*

СЕКОЕ ДЕТЕ Е НАЈВАЖНО НА СВЕТОТ!

ВОВЕД

Современите процеси за инклузивно образование сè повеќе се рефлектираат и во начинот на реализација на воспитно-образовниот процес во нашата земја. Секако, стремежот кон модерна современа држава и потпишувањето на Конвенцијата на ООН од Саламанка за правата на лицата со пречки во развојот наложува промени, меѓу другото, и во реализирањето на воспитно-образовниот процес. Принципот на инклузивно образование е меѓународно прифатен, па оттаму и обидите да се спроведе и во Република Македонија. Повеќе не се поставува прашањето дали е потребна инклузија, туку сега фокусот е на начинот на остварување инклузивно образование.

Според Чолин (2005), суштината на традиционалниот модел на образование за деца со пречки во развојот аплицира дека групирањето на децата по сличност на нивните карактеристики и имплементацијата на наставни програми и методи создадени посебно за наставен процес со деца со пречки во развојот, создава услови за поквалитетно и поефикасно образование. Тој модел на образование кај нас е воведен прво со отворање посебни паралелки во основните училишта, а потоа и со отворање посебни училишта и посебни образовни програми. Претпоставката дека хомогена група учи побрзо и поефикасно се покажала како успешна, односно примената на креираните наставни програми за деца со пречки во развојот му овозможува на детето побрзо да ги совлада елементарните вештини за читање и пишување, а понатаму и основните комуникациски вештини. Најновите истражувања во дефектологијата даваат многу податоци што не се во прилог на оваа парадигма (Чичевска-Јованова, 2007). Истражувањата покажуваат дека децата распределени во иста категорија, според еден аспект од развојот, всушност се разликуваат меѓу себе, т.е. дека групите се доста хетерогени во поглед на останатите развојни карактеристики. На пример, во едно одделение оформено според степенот на интелектуалната попреченост (лесна интелектуална

попреченост) има ученици со различен вид попреченост: аутизам, Даунов синдром, телесни инвалиди и сл. Овие сознанија доведоа до значајна измена на методолошкиот пристап во работата со децата со пречки во развојот, а тоа доведува до промени во класичното и традиционалното гледање на нивната едукација и рехабилитација.

Историски гледано, посебното образование за деца со пречки во развојот е голем и важен чекор во нивното издигање. Педагогијата на Монтесори, според која секое дете може да се едуцира, е исчекор од мракот што се обвивал околу децата со посебни потреби. Нејзините напори да се следи интересот на детето и да се развиваат неговите потенцијали е правец за изведување воспитно-образовна работа и со децата со пречки во развојот. Современите текови и потребата за усовршување на образованието ја наметнуваат потребата да се промени и начинот на едукација - децата со посебни образовни потреби да не се сегрегираат во посебни средини, туку нивните потенцијални вештини и способности да се развиваат во рамки на една типична средина, во којашто ќе бидат опкружени со свои врстници од типичната популација. При тоа треба да се изведат низа истражувачки активности што ќе ја верифицираат оправданоста на понатамошните акции во сферата на образованието.

Создавањето услови за квалитетно вклучување на децата со посебни потреби во редовните училишта и во редовниот задолжителен систем на образование бара, освен развивање позитивен став на наставниците, позитивен став и на учениците со типичен развој кон децата со посебни потреби. Полека, но сигурно општеството станува свесно и за оние што се поразлични од мнозинството и учи да ги прифаќа. За да може да се овозможи училиште по мерка на детето, по мерка на секое дете, потребно е изнаоѓање соодветни ресурси за изведување на наставата и за успешно учење. Еден од најексплоатираните ресурси во нашата држава се препорачаните учебници од Министерството за образование и наука на Република Македонија, кои се изработуваат според предвидениот наставен план и програма за определено одделение. Но со вклучувањето, односно инклузирањето на учениците со посебни потреби, неопходно е да се променат и критериумите за изработка на учебници или да се поттикне иницијатива за креирање прирачна литература за учениците, особено за учениците со посебни образовни потреби. Сметаме дека предучилишниот период, а особено првото одделение е многу важно за

совладување на основните компетенции, односно вештини што ќе придонесат за описменување на детето, за совладување на пишувањето и читањето. Совладувањето на тие вештини во прво одделение би требало последователно да се усовршуваат и да се надградуваат во наредното одделение - во второ одделение. За таа цел, потребна е застапеност на графомоторни вежби и говорни вежби, особено за учениците со посебни образовни потреби, во учебниците за прво одделение како појдовна основа за усвојување на вештините за пишување на буквите и за поврзување на буквите во зборови и на зборовите во реченици. Потоа, според принципот на последователност, во второ одделение да се премине кон усвојување посложени операции: пишување зборови и реченици, читање со разбирање, самостојно читање.

Имено, поради карактеристиките на нивниот развој, учениците со посебни образовни потреби не можат во целост да ја следат наставната програма, па според тоа учебниците не се погодни за поттикнување на нивниот индивидуален развој според сопствените можности. Исто така, во ова динамично време кога наставникот е преоптоварен со извршување административни работи, секако дека ќе му биде од голема помош изработката на учебник што ќе биде прифатлив за сите ученици, или барем прирачник за учениците со посебни образовни потреби.

Кога станува збор за инклузивните политики и за развој на инклузивната култура, се мисли, пред сè, на приспособување на средината кон детето, а не приспособување на детето кон средината.

1. ТЕОРЕТСКИ ПРИСТАП КОН ПРОБЛЕМОТ НА ИСТРАЖУВАЊЕ

1.1 Воспитно-образовен систем за ученици со пречки во развојот во Република Македонија

Воспитанието и образованието на децата и младинците со посебни образовни потреби, со пречки во психофизичкиот развој, претставува интегрален дел на единствениот образовен систем во Република Македонија и се планира врз основа на идентични или многу слични определби и генерални принципи. Врз статусот на овој вид образование влијаат општопознатите фактори релевантни за секое образование: општествените, политичките, економските, културните, но и различните идеологии, па така произлегуваат различни концепции и модели. Демократската ориентација на современите општества во Европа и во светот се рефлектира и во областа на образованието на децата и младинци со пречки во развојот, што е воочливо преку бројните заложби, како што се: рамноправност, интеграција, модернизација, перманентност на образованието. Без оглед на степенот на развиеноста и општественото уредување, земјите во светот сè поангажирано и поорганизирано пристапуваат кон решавањето на проблемите на децата и лицата со посебни образовни потреби и задоволување на нивните специфични потреби.

Извесно е дека воспитанието и образованието на децата и младинците со посебни образовни потреби во Република Македонија не се потпира врз долга традиција. Во развојниот период од шеесетина години, преземени се следниве активности: нормативно е регулиран флексибилен систем на воспитание и образование; создадена е мрежа на установи што ги задоволуваат постојните потреби; утврден е систем на финансирање; обезбеден е задолжителен тимски преглед од соодветни стручни комисии за секое дете пред упатување во соодветна институција; воспитно-образовниот процес се реализира според наставни планови и програми што содржат специфичности, со што не се доведуваат во прашање општите образовни цели.

Актуелната концепциска поставеност на воспитанието и образованието на децата и младинците со посебни образовни потреби е регулирана и интегрирана во Законот за основно образование, во Законот за средно стручно образование и се состои од следново: крајна цел на воспитанието и образованието на децата и младинците со посебни образовни потреби е иста или слична на оние од „редовната популација“; воспитанието и образованието на децата и младинците со посебни образовни потреби е организирано во посебни установи и училишта, посебни паралелки при редовните училишта, како и во „редовните класови“ заедно со врсниците; задолжително основно воспитание и образование се однесува и на децата и младинците со посебни образовни потреби, освен за оние со умерени и тешки пречки во психичкиот развој за кои, исто така, е организиран воспитно-образовен процес, кој е програмиран и адаптиран на нивните индивидуални можности и потреби; наставните планови и програми се адаптирани (модифицирани, редуцирани, растоварени) во различна мера во зависност од видот и степенот на попреченоста; законска и стручна заложба е што помасовно овие ученици да се образуваат во своето место на живеење, што значи условите да се доближат до нив, а не тие до условите во случаи кога тоа е можно; децата со посебни образовни потреби ги имаат истите права на образование како и другите, во зависност од своите интелектуални и други можности, амбиции и интереси.

Ваквата нормативна поставеност на воспитанието и образованието на децата и младинците со посебни образовни потреби е добра основа за негово понатамошно доградување и усовршување. Ако се направи споредба со образовната политика за овие ученици во развиените земји, може да се констатира дека многу нормативни решенија се идентични или многу блиски со оние кај нас. Разликите се согледуваат во степенот и квалитетот на нивното спроведување, што се должи на економското и културното ниво, традицијата, предрасудите, како и на низа други фактори.

При изготвување на насоките за унапредување на концепцијата на воспитно-образовниот систем за деца со пречки во развојот, појдовна основа се искуството на развиените земји во светот, најновите научни сознанија, како и резолуциите на меѓународните тела и организации (УНЕСКО, ООН). Врз основа на

општоприфатените принципи на овие организации, можат да се проектираат концепциските рамки на воспитанието и образованието на децата и младинците со посебни образовни потреби во нашата земја, притоа имајќи ги предвид светските трендови и евроинтеграциските процеси, како: законодавна интегрираност, односно непостоење на паралелни закони што ќе го регулираат воспитанието и образованието на децата и младинците со посебни образовни потреби; интеграција на децата и младинците со посебни образовни потреби во сите сфери на општественото живеење, односно надминување секаков вид сегрегација секаде каде што е тоа можно.

Предноста на таквата интеграција се аргументира со следново: децата и младинците со посебни образовни потреби не се изолирани од своите врстници, тие имаат можност да се доживеат као дел од одделението и колективот, училиштето се насочува кон создавање услови за најфлексибилен однос кон сите ученици, а особено кон оние кои имаат специфични воспитно-образовни потреби.

Имајќи предвид дека посебните потреби се од различен вид и степен, заложбата за *образование за сите* не подразбира вклучување во воспитно-образовниот систем на децата со умерени и тешки пречки во развојот, кои не поседуваат способности за школско учење. Тоа, пак, не ја исклучува можноста и потребата од организирање соодветни модели на организирано специјално учење во функција на социјализацијата, напротив, тоа е општествена обврска, а нивно неприкосновено природно право. Една од темелните интенции за кои сè погласно и сè поаргументирано се зборува во литературата и на сите стручни собири што ја третираат оваа тематика е опфатот на децата со развојни проблеми и посебни образовни потреби со ран третман и предучилишно воспитание и образование. Целта на раната интервенција (третман) се изразува во максималното развивање и користење на биопсихосоцијалните потенцијали во функција на компензирање на изгубениот орган (способност) во период од животот кога може пресудно да се влијае. Процесите на компензација не се насочени на директно надоместување на недостатокот (што често е незаменливо), туку на премостување на тешкотиите што се јавуваат како последица на недостатокот, односно супструктурата кај некои лица може да развие толку силен компензаторски механизам што станува импулс и обезбедува развој.

Со развојот на научната мисла сè појасно се истакнува неопходноста од интердисциплинарен или трансдисциплинарен приод во многу научни подрачја, зашто се согледува сложеноста на определени феномени и ограничената можност а тоа да го проучува една наука (научна дисциплина).

Трансдисциплинарниот приод во дефектологијата има не само содржинско значење туку тој станува и значајно методолошко начело што произлегува од единственото правилно сфаќање на човекот воопшто. Практичната примена на ваквиот приод во дефектолошката практика ја обезбедува потребната рамнотежа во одмерувањето на видот и степенот на помошта во различни етапи од животот на децата, младинците и лицата со посебни образовни потреби, без ризик од пренагласување на некоја од нив. Поради неповолните економски движења и состојби, овој приод има поексплицитна примена во решавањето на посебните потреби на децата и младинците со посебни потреби (средства, кадар, финансии), што упатува на интерсекторска координација. Невозможно е да се унапредуваат теоријата и практиката ако, пред сè, не се применат научно засновани евалуации на секој сегмент на образованието и ако практичарите паралелно не се оспособуваат за трансфер на резултатите од научните истражувања во практиката. Без тоа не може да се очекува некој побитен напредок.

1.1.1 Видови попречености во развојот на децата и младинците за кои се организира посебно образование

Во Република Македонија, во Законот за основно и во Законот за средно образование се оперира со терминот *ученици со посебни потреби* кои се вклучени во посебното образование, а тоа се деца и младинци со:

- оштетен вид
- оштетен слух
- телесен инвалидитет
- пречки во психичкиот развој, проблеми во поведението
- аутизам
- како и деца и младинци со комбинирани пречки (мултихендикеп).

Деца и младинци со оштетен вид

Главна специфичност на развојот на децата и младинците со оштетен вид, особено на оние со тотално слепило, е тешкото нарушување на визуелните и просторни претстави, ограниченост во движењето, беспомошност во просторот. Сите останати способности кај слепото дете можат правилно да функционираат. Најизразената особеност на личноста на слепото дете е согледана во противречноста што постои меѓу релативната беспомошност во просторот и способноста вербално целосно и соодветно да комуницира. Така, говорот и комуницирањето засновано на него претставуваат основно средство за комуникација кај слепите деца.

Деца и младинци со оштетен слух

Децата и младинците со оштетен слух во физичка смисла се многу поприспособливи од слепите деца и младинци. Светот во човековата свест е првенствено претставен као визуелен феномен. Интерпретирано од биолошки аспект, оштетувањето на слухот претставува далеку помал недостаток од оштетувањето на видот. Но тоа не е така и кај човекот. Лишено од говорот, лицето со оштетен слух е во поголема мера изолирано од општественото живеење, од социјалното искуство отколку слепото лице. Обучувањето на децата со оштетен слух се заснова на читање на говор од уста, т.е. врз способноста на децата да ја забележуваат и разбираат визуелната слика на говорот.

Деца и младинци со телесен инвалидитет

Телесно инвалидните деца и младинци се оние што најмалку имаат потреба од некој вид специфично образование. Тешкотиите во врска со нивното воспитание и образование претежно се од физичка природа (не можат да одат в училиште, да пишуваат, да работат). Кај нив потенцијална опасност претставува можноста да се изгуби психичката рамнотежа како последица на посебниот социјално-психолошки статус. Затоа основна задача на воспитанието е да ги спречи појавите на чувства како што се инфериорност, самосожалување и слично, што многу негативно би влијаело на нивната способност за социјализација.

Деца и младинци со пречки во психичкиот развој

Воспитанието и образованието на овие деца и младинци создава најмногу проблеми, затоа што од етиолошки аспект тие претставуваат мошне хетерогена категорија. Кај дел од нив е оштетен централниот нервен систем, најголем дел наследуваат скромен интелектуален потенцијал (херeditарен фактор), но заедничка им е скромната можност за компензација и крајно ограничениот когнитивен развој.

Деца и младинци со аутизам

Учениците со аутизам имаат квалитативни оштетувања на планот на вербалната и невербалната комуникација. Овие ученици имаат проблем во сферата на воспоставувањето на социјалната комуникација и соработка со потесното и поширокото опкружување. Нивните активности се малубројни, додека сферите на интерес се многу ограничени.

Деца и младинци со комбинирани пречки (мултихендикен)

Воспитанието и образованието на овие деца и младинци има многу поголеми потешкотии, што е природно ако се има предвид повеќекратното оштетување, како, на пример: вид, слух, говор и други оштетувања. Сепак треба да се напомене дека и лице со повеќекратни сериозни оштетувања може да има високи постигања на едукативен план доколку интелектуално и ментално е супериорно и доколку соодветно и рано се започне неговото воспитување, рехабилитација и образование.

1.1.2 Организација на воспитанието и образованието на учениците со посебни образовни потреби

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

- посебно предучилишно воспитание и образование
- посебно основно образование

- посебно средно стручно образование.

Во однос на *предучилишното образование*, во рамките на посебните основни училишта и посебните паралелки при редовните училишта постојат подготвителни одделенија за деца со:

- оштетен вид
- оштетен слух
- пречки во психичкиот развој
- телесен инвалидитет
- хронично болни
- аутизам.

Во нашата земја постојат *посебни основни училишта* и посебни паралелки при редовните училишта во кои се едуцираат ученици со:

- оштетен вид
- оштетен слух
- пречки во психичкиот развој
- аутизам
- нарушено социјално однесување.

Посебното средно стручно образование се реализира во посебните средни стручни училишта за ученици со:

- оштетен вид
- оштетен слух
- пречки во психичкиот развој.

1.2 Дефинирање на поимот инклузивно образование

Движењето за инклузија се заснова на принципот на индивидуализација во програмирањето, на пристапот во самиот процес на реализација, со што се обезбедува најоптимален развој во сите сфери за секоја индивидуа.

Воспитно-образовната инклузија не подразбира само физичко сместување на децата и младинците со посебни образовни потреби во редовното училиште туку и вклучување во работата и животот на училиштето, што се постигнува со обезбедување низа претпоставки. Паралелно со процесот на инклузија, потребно е да се развиваат соодветни служби што ќе обезбедат тимски приод при разрешувањето на проблемите во редовното училиште: вклучување дефектолог во училиштето, како и обезбедување на специфичните потреби што соодветствуваат со тешкотиите со кои се соочува ученикот:

- соодветна опрема, посебно адаптиран простор, општи и посебни наставни средства;
- наставниците во редовните училишта треба да стекнат основни неопходни знаења за препознавање на тие деца и младинци и да се оспособат да им пружат соодветна помош во рамките на училиштето во соработка со останатите стручњаци од тимот, со дефектологот во училиштето, како и со стручњаци од релевантни установи и институции.

Доколку не се обезбедат наведените претпоставки, може да се случи децата и младинците со посебни образовни потреби да останат на маргините, односно таквиот статус драстично да влијае и да доведе до нивна алиенизација и стигматизација. Денес во светот се среќаваат најразлични облици на надминување на сегрегациските облици на воспитание и образование на децата и младинците со посебни образовни потреби.

Во нашата земја, процесот на инклузија на учениците со посебни образовни потреби се заснова на позитивните светски искуства адаптирани на нашиот национален контекст. Во прилог на оживотворување на општата демократизација и хуманизација, сè погласно се потенцира општата заложба за „образование за сите“, што значи примена на фундаменталното право на образование. Принципот на образование за сите го признава правото на соодветно образование во согласност со можностите на децата и младинците без оглед на степенот на нивниот хендикеп или специјална потреба (Национална програма за развој на образованието, 2004).

1.3 Начини на имплементација на инклузивното образование

Постојат голем број важни и нерешени проблеми што се однесуваат на инклузивното образование. Додека повеќето автори се сложуваат дека концептот и вредностите што се поврзани со инклузијата се од прилично големо значење, актуелната примена на инклузијата може да биде предизвик. Една од областите за размислување е заокружувањето на најпосакуваната добивка и практика за оние деца кои се идентификуваат како деца што имаат потреба од посебно образование. Ридел (Riddel, 2002) подвлекува дека отсекогаш постоела желба да се одделат децата со посебни потреби за образование. Дури и оние кои посетуваат редовни училишта, училиштата обично имаат специјални паралелки за ретардирани ученици или посетуваат часови на кои се посветува посебно внимание на нив. Но како што истакнува Ридел, ова е проследено со желбата да се постигне социјална еднаквост.

Со текот на времето инклузијата се развива, но зависи од подготовките и основите што се поставени. Томлисон (Thomlinson, 1997) ја дефинира инклузијата како поврзување на изворите што ги имаме со стиловите на учење и потребите на студентите при учењето. Дефиницијата ја потврдува потребата од центриран пристап на ученикот, како потреба на ученикот, за да биде успешна инклузијата. Целта на инклузијата е да биде соодветна за сите, особено за децата со посебни образовни потреби, за оние за кои е предвидена. Флоријан (Florian, 2005) сугерира дека „инклузивното образование не е увидување на разликите на индивидуата, туку нивно приспособување во рамките на структурите и процесите што им се достапни на сите ученици“.

Учениците со посебни потреби можат да имаат придобивка од поставувањето на инклузијата, но ќе треба да се додадат и други размислувања во однос на нивните емоционални и социјални потреби во адаптирањето на структурите и процесите потребни за постигнување на нивното соодветно образование. Благодарение на различните стилови на учење и различните склоности, може да им се помогне на сите деца да се адаптираат на инклузивното поставување.

ИНСТИТУТ ЗА ДЕВЕЛОПТОЛОГИЈА

Имплементирањето на инклузивно образование во училишниот систем е неминовно условено од развојот на успешна инклузивна култура и инклузивна практика. До неодамна децата со пречки во развојот беа стигма во нашето општество. Односот кон нив се сведуваше на нивно неприфаќање и одбегнување на нивното друштво. Не помалку суров однос имаа и наставниците кон учениците со пречки во развојот. Во истражувањето што го направивме во 2012 година - *Инклузивно образование за учениците со лесни пречки во интелектуалниот развој во рамките на предметна настава во редовните основни училишта* (Тодорова и сор., 2012), кое се однесуваше на состојбата во училиштата во Република Македонија, беа забележани негативни ставови на наставниците за работа со деца со пречки во развојот. Па така забележани се следниве коментари од наставниците:

- Учениците со лесни пречки во развојот да учат од посебна програма.
- Не.
- Да биде во зависност од тежината на психофизичката попреченост.
- Редовното училиште не ги оспособува овие деца за животот. Честопати добиваат диплома за завршено основно образование, а се тотално неописменети. Со дислексија, дисграфија, одд. наставник не може да се справи. Праксата покажува дека не се оспособени да ги описменат овие деца.
- Да се групираат **ваквите** ученици во посебни групи според возраста и да се работи дополнително со нив, а на одредени часови да се вклучуваат во наставата.
- Во потполност е неприфатливо.
- Треба да постојат посебни училишта.
- Прво: што се подразбира под тоа инклузивно образование, со кои инклузии да се работи во образованието, дали знаеме!!!
- Во поглед на инклузијата на децата со пречки во развојот, не се согласувам. Сметам дека за потполно успешна реализација на овој проект, потребна е тимска работа од повеќе професии соодветни за оваа проблематика. Наставникот не е единствениот фактор за климата во училиштето, училишната. Тука се и другите ученици, кои ненамерно или свесно би ги

навредиле, повредиле **таквите** ученици, кои би се чувствувале како обележани, етикетирани, омаловажени и сл.

- **Таквите** ученици се среќни само во средината соодветна за нивната состојба и развој.
- Не се согласувам секое дете по секоја цена да биде вклучено во редовната настава. Родителите не сакаат да си признаат дека имаат дете со посебни потреби. Потребно е да се формираат паралелки во кои ќе се работи со овие деца (дефектолог, логопед...).
- Тоа би функционираше како посебна паралелка за целосно посветување и едукација за да има одредени резултати, а истите да ги посетуваат часовите во редовно паралелки за да се социјализираат и сето тоа постапно и секогаш со одредена цел.
- Во случај кога во одделението има ученик со инклузија, ученикот може да совлада дел од програмата ако со ученикот работи стручно лице - дефектолог.
- Треба да бидат вклучени во редовната настава - помош би имале од сите - вклучувајќи и дефектолог и социолог на ниво на општина.
- Сметам дека учениците со пречки во интелектуалниот развој треба да се одделат од одделението и да се оформи посебна паралелка со посебна содржина и планирање на наставата.
- Нека не ослободат од преголемата папирологија и нека ни дадат дополнителни финансиски средства и би останале дополнително.
- Да.

Исто така, во прилог на инклузивното образование има значително помалубројни изјави. Инклузивното образование условува развој на социјален модел чија суштина ја претставува сфаќањето дека пречките не треба да се негираат, но и дека личностите со пречки во развојот од општеството ги исклучува не само нивната попреченост туку и недоволното познавање на личностите со пречки во интелектуалниот развој, предрасудите и присутните стравови.

Во последниве години, во нашата држава сè повеќе се посветува внимание на информирање на јавноста за пречките и тешкотиите на лицата што немаат типичен развој. Медиумската покриеност на овие настани и ангажманот на голем

број здруженија и стручни лица доведе до менување на свеста и перцепцијата кон лицата со нетипичен развој, иако сè уште не во доволна мерка. Според истражувањето на Ана Петковска (Петковска, 2014), којашто изврши компаративно истражување за запознаеноста на населението со аутизмот, со активностите на здруженијата само за чекор се променила свеста и свесноста за аутизмот, односно во 2011 година 58 % од испитаниците имаат слушнато за аутизам, додека во 2013 година тој процент изнесува 59. Петковска заклучува дека вистинските информации, сепак, ги имаат луѓето кои директно или индиректно се засегнати од проблематиката со аутизам. Слична е ситуацијата и со другите видови попреченост, па затоа е потребно воспоставување инклузивна култура како основа за инклузивна практика, односно инклузивно образование.

1.4 Индекс на инклузивно образование

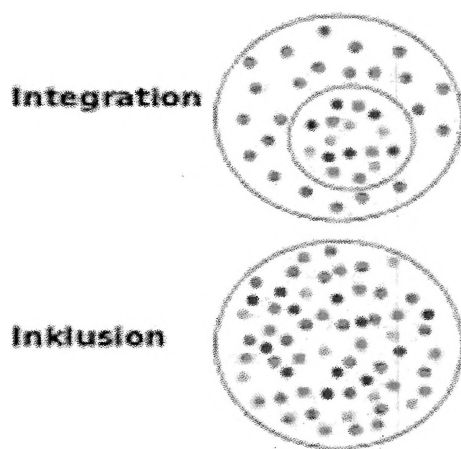
Во Обединетото Кралство бил развиен сет од материјали наречен *индекс на инклузија* (Booth et al., 2000) за да обезбеди, т.е. да се поткрепи процесот на инклузија во училиштата. Индексот бил дистрибуиран во 26 000 основни, средни и посебни училишта по иницијатива на Владата. Во овој сет од материјали се опфатени (описани) три клучни области во детали коишто се однесуваат на:

- инклузивна култура
- инклузивна политика
- инклузивна практика.

Овие три области имаат прилично значајна релевантност за успешна инклузија, но исто така и за различните стилови за учење, бидејќи секој од нив има своја улога при помогањето успешно да се запазат потребите на индивидуите препознавајќи ги склоностите на индивидуите за учење во рамките на поставувањето на инклузивното образование.

Поимот *инклузија* во својата суштина содржи процес на менување, односно промени, и тоа е бескраен процес на создавање промени за подобрување на наставата и на вклученоста на сите ученици во наставните активности. Честопати овој поим се поистоветува со поимот *интеграција*, па затоа е неопходно да се

направи дистинкција меѓу нив. Додека интеграцијата е само физичко преместување на учениците во амбиент на редовно училиште, инклузијата вклучува создавање услови во физичката средина за активно вклучување во тој амбиент. Додека интеграцијата претставува модерен концепт со хиерархиска структура во која се практикува универзален пристап во асимилацијата на индивидуата, инклузијата е постмодерен концепт со мрежна структура, со индивидуализиран пристап и идентификација на потребите на поединецот (Јачова, Стојковска-Алексовска, 2013).



Слика 1. Интеграција vs инклузија

(Преземено од <http://www.myhandicap.com/en/information-disability-chronical-illness/school-and-employment/employment/inclusion-versus-integration/>)

„Децата имаат право да посетуваат редовно училиште... Училиштата треба да се променат за да го овозможат тоа“ (Booth T, Ainscow M. 2011). Оваа изјава е во основата на **филозофијата на инклузивното образование**, филозофија за креирање промени што ќе бидат во функција на поединецот, а не асимилирање на поединецот во општоприфатените текови и процеси. Целта на инклузивното образование е создавање образовен систем што ќе биде приспособен на учениците.

Инклузијата во образованието вклучува:

- подеднакво вреднување на учениците и на стручниот кадар;
- зголемување на учеството на учениците во културата, наставната програма на локалното училиште, односно намалување на степенот на нивната исклученост;
- реструктурирање на културата, политиката и практиката во училиштата за

да можат да одговорат на различностите на учениците;

- редуцирање на бариерите за учење и вклученост на сите ученици, а не само на оние со нарушување или на оние што се категоризирани како „ученици со посебни образовни потреби“;
- учење од обидите да се надминат бариерите во пристапот и за учество на одредени ученици во наставата, што ќе претставува придобивка за поголем број ученици;
- разгледување на разликите меѓу учениците за да се обезбедат ресурси за поддршка во учењето, а не за да се надминуваат проблемите;
- запознавање на учениците со нивните права во локалната заедница;
- подобрување на училишните услови и за вработените и за учениците.
- потенцирање на улогата на училиштата во изградување заедница за развој на вредности, како и зголемување на постигнувањата;
- поттикнување заемни одржливи врски меѓу училиштата и заедницата;
- препознавање дека инклузивноста во образованието е еден од аспектите на инклузија во општеството.

Развојот на инклузивен приод кон наставата и учењето се темели на почитување на разликите. Тоа вклучува длабоки промени во активностите во училишните, во изборот на ресурсите за учење, а и промени во структурата на препорачаните учебници за изведување настава во една инклузивна училишница, потоа промени во канцеларијата, на игралишта и во односите со родителите / старателите. Детето треба да посетува редовно училиште со своите врстници, а наставата треба да биде приспособена на неговите можности.

Основни **принципи** за квалитетно инклузивно образование се:

- еднаква прифатеност на сите деца
- сите деца учат на различен начин
- право на секое дете е да биде инклузирано (Јачова, Стојковска-Алексовска, 2014).

1.4.1 Индекс на инклузивно образование

За да се реализираат принципите за инклузија во практиката, неопходно е да се воспостави **индекс на инклузивно образование**. *Индекс*, всушност, значи ресурси за поддршка на развојот на инклузија во училиштата. Претставува сеопфатен документ што помага во изнаоѓање различни чекори за поставување соодветен амбиент, односно опкружување во наставниот процес. Индексот помага во воспоставување соработка меѓу ученикот и наставникот и за подобрување на наставната средина. Го претставува гледиштето според кое учениците учат преку нивната активна вклученост во процесот на учење и она што го учат го интегрираат со своето сопствено искуство. Индексот е, практично, документ што го опишува значењето на инклузијата од сите аспекти во училиштето.

Индексот треба да содржи четири елементи:

1. Клучен концепт:

- да го поддржува мислењето за развој на инклузијата во училиштето;
- да се создаде речник за инклузијата, како што се поимите „инклузија“, „барииери за учење и вклученост“, „ресурси на поддршка на учењето и вклученоста“ и „поддршка за различностите“. Овие поими обезбедуваат речник за дискусија за развој на инклузивно образование.

2. Разгледување на рамката: димензии и секции

- да се структурира приод кон евалуацијата и развојот на училиштето - да се одлучи кои се приоритети за промена и да се евалуира нивниот прогрес.

3. Разгледување на материјалите: индикатори и прашања

- да се овозможи детален преглед на сите аспекти на училиштето и да се помогне во идентификувањето и имплементацијата на промените.

4. Процес на инклузија

- да бидеме сигурни дека процесот на разгледување, планирање на промените и создавање планови се сами по себе инклузивни и во практиката.

Многумина се сложуваат дека гледиштата за инклузија се различни, па со сумирање на неколку идеи се доаѓа до следнава генерална поставка: развојот на инклузивни пристапи кон наставата и учењето се темели на почитување на разликите. Идентификувањето и редуцирањето на тешкотиите на еден ученик може да биде многу корисно и за другите ученици. Ова е еден начин на создавање ресурси за поддршка на учењето, преку препознавање на разликите меѓу учениците во интересите, знаењето, вештините...

Учениците се исклучуваат од редовното образование зашто имаат некакво нарушување или на нив се гледа како на ученици „со тешкотии во учењето“. Пронаоѓањето на бариерите за учење и за вклученост во наставата може да се искористи да се насочи вниманието на она што треба да се направи за да се подобри образованието за сите деца. Учениците се соочуваат со тешкотии кога ќе најдат на бариерите за учење и учество во наставата. Бариерите можат да се препознаат и во училиштата (меѓу учениците кога станува збор за тоа што и колку научиле) и во заедницата, во локалната и во националната политика (употребата на терминот „посебни образовни потреби“ може да претставува бариера за развој на инклузивната практика во училиштата, но сепак се употребува). Во поглед на терминологијата, усвојувањето на алтернативен концепт претставува нови можности за идентификување и надминување на тешкотиите во училиштето.

За да се обезбедат соодветни ресурси, потребно е прво да се откријат бариерите и ресурсите во училиштата, односно што може да претставува бариера во учењето, кој наидува на бариерите, како да се минимизираат бариерите, кои ресурси за поддршка се достапни, како можат да се мобилизираат дополнителни ресурси.

Кога тешкотиите произлегуваат од „посебните образовни проблеми“ на учениците, обично се размислува за обезбедување дополнителна помош за одредени лица, но всушност, според индексот, станува збор за „поддршка“ *за сите активности што го подобруваат капацитетот на училиштето да одговори на различноста на учениците*. „Секоја градба, без разлика колку е висока или голема, е составена од мали тули. Колку подобро ќе се постават тие тули толку градбата ќе биде поубава, посигурна и поскладна. Детството, всушност, е првата поставена тула и појдовна единка за изградба на општеството“ (Чичевска Јованова, Рашиќ

Цанева, 2013). Овозможување еднаков пристап и третман кон сите деца уште од најрана возраст, пред сè локално, во училиштата, овозможува развивање на подобро и поквалитетно општество.

Поддршка претставува планирањето на наставниците за сите ученици и за препознавање на различните пристапи за учениците, но при подготовката на наставниците треба да им се достапни ресурси што ќе им го олеснат планирањето на наставниот час, а нема да ги доведуваат во ситуација на двоумење и чувство на безизлезност. Поддржувањето на учениците може да доведе до нивно активно самостојно учење, како и да придонесе за подобрување на предавањето за поширока група ученици.

1.4.2 Инклузивна политика и инклузивна култура

Пресудно за создавање *инклузивна политика* е креирање училиште по мерка на секое дете и организирање поддршка за сите.

Во основата на практикувањето на инклузијата е потенцирање на учењето за сите и мобилизирање ресурси.

Креирање *инклузивна култура* значи создавање сигурна, прифатлива, стимулативна заедница во којашто секој ќе биде вреднуван, како основа на поголемите постигнувања на сите.

За да се овозможи успешна имплементација на индексот на инклузивност и на индикаторите предвидени во неговата содржина, неопходно е воспоставување инклузивен тим во рамките на училиштата, а и во заедницата воопшто, како и кодекс на инклузивна практика. Инклузивниот тим на локално ниво се состои од 6 до 8 стручни лица - едукатори (дефектолози). Многу важно е во работата на тимот за инклузија да се применува трансдисциплинарниот модел. Трансдисциплинарниот модел се заснова на претпоставката дека се постигнува поголема кохерентност кога тимот остварува интеракција со семејството, односно семејствата се активни учесници, а интервенциите се интегрирани и во склоп на семејната рутина (Чичевска Јованова, Рашиќ Цанева, 2013).

Основни задачи на тимот за инклузија се:

- определување и ревидирање на својата политика во поглед на обезбедување

инклузивно образование

- изработување годишни и акциони програми за работа
- поднесување годишни извештаи
- правење напори за обезбедување услови за изведување инклузивно образование.

Исто така, тимот за инклузија е должен да организира курсеви за редовните наставници како предуслов за развој на инклузивното образование.

На овој степен од развојот на образовните програми во Република Македонија, неминовно е имплементирање на програми што ќе го поддржуваат образованието за сите и создавање наставни помагала и учебници соодветни за сите ученици. За да можат да бидат применливи, потребно е структурирање тимови во училиштата, а и во пошироката заедница што активно ќе работат на развивање на свеста и во училиштата и во средината за еднаков пристап кон сите луѓе. Кога би ги следеле современите светски текови, фокусот на работата на тимовите за инклузија би бил ставен на ученикот, односно, препознавање на различностите, отстранување на бариерите за вклученост во наставата, идентификување ресурси за поддршка во процесот на учење, евалуација на постигнувањата и преземање понатамошни чекори. За да се реализира кодексот на инклузивно образование, потребно е децата од најмала возраст, уште од тргнување в училиште да се запознаваат со различностите и да учат да ги почитуваат, односно воспитувањето да се одвива во духот на помагање, поддршка и меѓусебно почитување.

1.5 Индивидуален образовен план

Предизвикот на наставниците не е толку околу идентификувањето на стиловите на учење колку во развивањето на механизмите со широк опсег на стилови на учење во училницата. Ова може да се постигне преку диференцијацијата и со претпланирање. Но, пред сè, треба да се идентификуваат актуелните потреби на учењето и стиловите на учење на индивидуалците во класот. Рамката за менаџмент во училницата за учење на стиловите го инкорпорира следново:

- идентификување на стратегијата на проценување, на пример: самоизлагање, опсервација
- управување со инструмент за идентификување на индивидуален стил за учење
- развивање индивидуални програми за децата во класот во согласност со содржината на наставниот план и целите
- план за тоа како може содржината да се диференцира од презентацијата
- идентификување на изворите што ќе бидат неопходни за потпомагање на опсегот на стилови
- идентификување и планирање на средината на училницата што може да го инкорпорира опсегот на стиловите
- идентификување на стратегиите на процена кои ќе се употребуваат за мерење на компетентноста и успехот
- да им се дадат на учениците упатства што ќе им помогнат да ги развијат самоправецот и самопроценувањето.

Наставниците, сепак, се многу добро запознаени со препреките што можат да ги спречат во намерата да ги имплементираат стиловите во училницата: неупотребата на стиловите може да е поради недостаток на време, повеќе развивање на стиловите и вештините за учење во класот, потребно е да им се овозможат соодветни обуки на наставниците, потврда и поддршка од менаџментот на училиштето, да се опремаат учениците со можностите за учење како што се работа во групи, групи со пријатели, работа во парови и индивидуална работа.

Клучното прашање е како овие аспекти ќе можат да се спроведат и како менаџментот на училиштето ќе може да ги поддржи и инволвира во потполност.

Во Канада (Грин, 2005) се истакнува дека наставниците имаат тешкотии за алоцирање на времето за креирање извори што ги изучуваат специфичните стилови за учење. Сепак во обуките, наставниците се обучуваат за повеќе видови интелигенции и стилови за учење. Се предлагаат тематски единици со вежби адаптирани на различни стилови на учење потпомогнати со идеи и предлози.

Исто така, постојат и други бариери, како што се:

- тенденција учениците да бидат групирани според способностите
- критериумите за оценување

- различностите што може да се најдат во повеќе училиници.

Ова се важни точки во имплементирањето на стилите за учење. Еден начин во секојдневната пракса за справување со разликите во училиницата и интегрирање на стилите на учење е ефективната диференцијација.

Висер (Visser, 1993) предлага дека диференцирањето е процес со којшто се сретнуваат наставниците при потребата од унапредување на наставниот план преку селектирање на соодветните методи за изучување за да им излезат в пресрет со стратегиите на учење на индивидуалните карактеристики на децата во групни ситуации. Успешната диференцијација зависи од знаењето на потребите на детето. Ова бара внимателно планирање и проценување за да се идентификува типот на диференцирање што најмногу ќе одговара за тоа дете.

Планирањето треба да содржи:

- индивидуални разлики
- стилови за учење
- наградување на изминатите достигнувања
- предизвици за понатамошно достигнување
- можности за успех.

Клучната точка овде е тоа што диференцијацијата треба да биде индивидуализирана за секое дете. Тоа не значи дека и содржината треба да биде диференцирана за секое дете. Важно е тоа што треба да се постигне позначајно искуство во учењето на детето преку диференцирањето. Тоа зависи од тоа како се презентира материјалот и како се вреднуваат резултатите. Важно е и тоа на ученикот да му се презентира задачата на начин што ќе може да ја разбере и реализира. Ова може да значи и менување на стилот на менаџирање на училиницата. Тоа не е секогаш лесно. Исто така е важно за наставниците да проверат колку тие биле успешни со посебен аспект на диференцирањето.

Еден од начините за обезбедување поддршка на учениците за следење на наставата е изработувањето индивидуални образовни планови (ИОП). Што е индивидуален образовен план? Според Наташа Чичевска-Јованова и Даниела Димитрова-Радојичиќ (2013), ИОП е педагошки документ со кој се обезбедува приспособување на наставниот процес на можностите и потребите на ученикот со

посебни образовни потреби. Со ИОП се одредуваат сите важни елементи на моменталниот развоен статус на детето (интелектуален, емоционален, социјален) и се идентификуваат потенцијалите, се воочуваат тешкотиите во совладувањето на образовните и воспитните цели, и на основа на тоа се прецизираат мерливи цели за одреден временски период. Според кодексот на практика на идентификација и процена на посебните образовни потреби, сите редовни училишта треба да имаат „назначен наставник“ чии задачи ќе бидат:

- секојдневно раководење со политиката на ПОП во училиштето
- комуникација со колега советник
- координација на мерките за децата со посебни образовни потреби
- одржување на училишниот регистар за посебни образовни потреби и надгледување на сите ученици со посебни образовни потреби
- учество во обучувањето на останатиот персонал (Јачова, Стојковска-Алексовска, 2013).

Индивидуалниот образовен план треба да ги содржи следниве елементи:

1. природа на проблемот кај детето
2. активности што ги презема училиштето (што обезбедува, ресурси, специфични програми)
3. цели
4. поддршка од родителите
5. медицински потреби
6. извештаи и податоци (Јачова, Стојковска-Алексовска, 2013).

Во одделенска настава, ИОП може да изработи наставникот во консултација со специјализирано лице, а 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 содржините од Националната наставна програма, туку треба да ги содржи само оние аспекти што се разликуваат од предвидените за сите ученици.

ИОП се изработува ако претходното приспособување и отстранување на физичките и комуникациските препреки не довеле до остварување на општите цели на образованието и воспитанието, односно до задоволување на образовните

потреби на ученикот со пречки во развојот (Чичевска-Јовановска, Димитрова-Радојичиќ, 2011).

Индивидуалниот образовен план е развоен документ:

- на основа на моменталното ниво на функционирање на ученикот се поставуваат краткорочни (неделни, месечни) и долгорочни цели (полугодишни) и планови за нивна реализација.
- се следи нивното остварување и на основа на тоа се прават измени, дополнувања и се предвидуваат нови чекори.

Најдобро објаснување за инклузијата е максимата „Сите заедно кон светлината гледаме со срцето - го отвораме патот за сите“ (Јачова и сор., 2002), односно:

**(право + достапност + поддршка) - дискриминација
= инклузивно образование.**

1.6 Стилони на учење

Повеќето од димензиите и карактеристиките на моделите на стилоните на учење се слични. Пристапите често се фокусираат на лево и десноориентирани хемисферни процеси на стилони, аналитички и холистички црти на информатичко процесирање. На пример, во когнитивниот модел развиен од Ридинг и Рунер (Riding and Rauner, 1998), четирите димензии се: аналитичар, исполнителен, зборлест и визуелист.

Аналитичарот би преферирал да ја процесира информацијата на мали делови; може независно добро да работи и сака да учи на линеарно-логичен начин.

На исполнителниот ученик му е потребно да може да има увид во целата слика, работи добро со останатите и преферира да работи во рамките на дозволеното.

Зборлестиот повеќе преферира да ги изрази (чувствата) информациите со зборови отколку со слики.

Визуелистот работи најдобро преку дијаграми и слики, има и добри социјални вештини, но можеби ќе му треба некаква помош со структурата.

Ридинг и Рунер, преку употребата на *стиловите на когнитивна анализа* покажуваат како се комбинираат овие димензии и ги прават можни четирите комбинации: аналитичар-вербалист; аналитичар-визуелист; исполнителен-вербалист и исполнителен-визуелист. Иако когнитивни, овие димензии имаат сличности со многу други модели и пристапи во когнитивните стилови на учење. На пример, во пристапот на Колб (Kolb, 1976) постојат две димензии на учењето:

- конкретно искуство / рефлексивна опсервација: се однесува на учење од специфични искуства и се однесуваат на луѓето, а рефлексивната опсервација, од друга страна, вклучува правење судови и различни гледишта преку согледување на нештата.

- апстрактна концептуализација / активно експериментирање: се фокусира на логичка анализа на идеите и интелектуално разбирање на ситуацијата, додека активното-експериментирање се однесува на можноста да се направат работите преку преземање ризици и активност од акциони типови.

Употребувајќи го моделот на Колб, двете димензии можат да се поврзат со четирите типа учење.

Тип 1: *a-hand on*-ученик - има тенденција да се потпре на интуицијата повеќе отколку на логиката и ужива во употребата на наученото во ситуациите од реалниот живот.

Тип 2: ученикот ги разгледува работите од многу точки, повеќе би гледал отколку да презема акција, сака да ја употреби имагинацијата во решавање на проблемите и е осетлив на учењето.

Тип 3: ученикот сака да ги решава проблемите, да наоѓа тактични решенија и да ги употребува за учење, но не е премногу комотен во општествените и интерперсоналните проблеми и преферира технички задачи.

Тип 4: ученикот е концизен и логичен, преферира апстрактни идеи и концепти, а не човечки проблеми; праксата му е помалку важна од звучно-логичното објаснување.

Најлесните стратегии кои се имплементираат во класот се визуелните, аудитивните, кинестетичките/допирните пристапи. Може да се детерминираат како „добро учење“.

Аудитивните ученици би имале корист од: изговарање (звучност) на зборовите во читањето, вербални инструкции, употреби на ЦД, вежбање за информација, повторување многу пати да се добие звукот.

Визуелистите би имале корист од: употребата на визуелни дијаграми, употреба на видео, флеш-карти, табели и карти, практикување (вежбање) на визуелните зборови и идеи, пишување забелешки за брзи и чести визуелни скенирања и прегледи.

Кинестетички / тактилните ученици би имале корист од: трасирање зборови како што се изговараат, учење факти со препишување на наколку пати, движење додека учи, преземање ризик додека учи, правење писмени забелешки, но исто така и дискутирање за нив со другите.

1.7 Инклузивни содржини

Стиловите на учење можат да бидат многу ефективни во специјалното училиште или во образовната провизија што не се перцепира како инклузивна. Сепак, инклузивното образование има потенцијал да ги промовира пристапите што можат да се видат како светли и прогресивни со фокус на учењето, како и на предавањето.

Традиционален пристап:

- се фокусира на ученикот
- се дава процена на ученикот од специјалист
- се поставува дијагноза
- се даваат прескриптивни (нормативни) задачи
- му се дава програма на ученикот
- се селектираат и се групираат учениците според возраста и способностите
- се пласираат програми според проценетите способности.

Инклузивен пристап:

- се фокусира на училницата
- се рефлектира на процесот на предавањето

- ги испитува факторите на учење
- колаборативно решавање на проблемите
- развивање стратегии
- адаптирана околина на училиницата.

(Адаптирано од Портер, 1997)

Факторите од инклузивниот пристап се поконзистентни од оние под насловот традиционален пристап. Според тоа, стиловите на учење можат да се видат како дел од стратегиите, процесите се употребуваат за да бидеме сигурни дека инклузијата е ефективна во училиштата за деца со пречки во развојот и во редовните одделенија. Различните ученици се дел од процесот што се приспособува на сите ученици. Бречин (Brechin, 2004) изјавува дека диференцијацијата според задачата индицира дека таа може да биде демотивиращка кај некои ученици, особено кај оние што имаат тешкотии во учењето, како што е дислексија (неспособност за читање). Таквите ученици можат да се соочат со фактот дека задачите се сигурно оние што можат да ги постигнат, но тоа може да не ги рефлектира нивните способности, па тие ќе се чувствуваат неисполнети. Како алтернатива, Бречин се повикува на моделот на диференцирање на Мекнамара и Моретон (Mek Namara and Moreton, 1997). Овој модел не се базира врз хиерархијата на способностите, туку на соработката со учениците и различните стилови на учење и силата во учењето. Мекнамара и Моретон спорат за тоа дека таквата соработка води до ефективни резултати што водат до спонтано учење. Со овој модел учениците се охрабруваат да ги примат информациите на различни начини, не само по писмен пат.

1.8 Основни вештини за описменување

Современиот и интензивен развој на образовната технологија и експанзијата на наставните стилови се рефлектираат како предизвик во сферата на образованието и ги зголемуваат барањата на средствата и изворите за стекнување знаења, особено во ситуација на инклузивно образование. Почетното читање и пишување, односно елементарното описменување има најголемо значење во

животот на детето, како основа што ќе овозможи негов развој во возрасен човек, интелегентно битие со индивидуални способности и знења. Токму од таа причина, важно е да се обрне внимание на подготовката за почетно читање и пишување и на почетното читање и пишување, коишто се остваруваат во наставата на часовите по мајчин јазик, а соодветствуваат на барањата на наставните програми за прво и второ одделение.

Во Наставната програма од Бирото за развој на образованието во РМ за прво одделение во деветгодишното основно образование се наведени следниве програмски подрачја:

- Слушање и говор - 80 часа
- Литература - 60 часа
- Изразување и творење - 26 часа
- Медиумска култура - 20 часа
- Подготовка за почетно читање и пишување - 30 часа.

За нашето истражување од особен интерес е програмското подрачје Подготовка за почетно читање и пишување, односно Почетно читање и пишување од Наставната програма за второ одделение, зашто токму од аспект на овие програмски подрачја ќе бидат анализирани учебниците за прво, а потоа и за второ одделение. За програмското подрачје Подготовка за почетно читање и пишување се наведени следниве цели за ученикот:

- да се воведува во разликите меѓу илустрациите и текстот (разликување на слика од текст што наложува прегледност во учебниците);
- да ги осознава и да ги препознава основните елементи на јазикот: реченица, збор и глас (да умеат да ги препознаваат, именуваат и практикуваат); анализата ќе го опфати и редоследот на усвојување на овие поими;
- да се поттикнува координираност на сите потребни движења што се ангажирани во пишувањето (одржување насока во пишувањето, усогласување на напишаните елементи по големина, еднаков притисок со моливот врз хартијата и слично; да се поттикнува воспоставување на координацијата око-рака);
- да се оспособи за визуелно препознавање, односно „читање“ цели зборови што ги гледа најчесто;

– да се оспособи за визуелно препознавање на големите печатни букви од македонското кирилско писмо; во анализата се обрнува внимание и на тоа дали треба да се оспособат за препознавање само на големите букви во текот на една училишна година.

Она што е особено значајно е можноста за поврзување на содржините од предметот Македонски јазик со другите предмети, со најголем акцент врз предметите Запознавање на околината и Ликовно образование.

Исто така, во Наставната програма е наведено да НЕ се користи буквар, туку прирачник за почетно читање и пишување, одобрен од страна на министерот, потоа методски прирачници за реализација на наставата и воспитно-образовната дејност по македонски јазик, како и прирачници и збирки на дидактички и говорни игри. Токму овој аспект од препораките за наставни средства ќе биде анализиран во овој труд.

Дека подготовките за почетно читање и пишување се од големо значење потврдува и Славољуб Хилченко (Slavoljub Hilčenko, 2010). Во својот труд, Хилченко вели дека во повеќегодишната работа со ученици од пониските одделенија е забележано присуство на неправилно испишување на броевите. Исто така, тврди дека доколку не се обрне внимание на пишувањето на броевите уште во прво одделение, ученикот многу брзо ќе формира графички стереотип. Според нас, усвојувањето на елементарните линии, односно правилното држење на моливот и испишување на елементарните линии има суштинско значење за поттикнување на правилното пишување и на буквите и на бројките. А читањето и пишувањето се меѓусебно зависни процеси, имаат иста или слична неврофизиолошка и говорна основа, зашто не може да се пишува, а при тоа и да не се чита. Денес се смета дека 20 до 40 % од учениците имаат тешкотии при читањето и пишувањето, а станува збор за деца од типичната популација. Токму затоа треба да се обрне поголемо внимание на програмското подрачје Подготовка за почетно читање и пишување од наставната програма за прво одделение и програмското подрачје Почетно читање и пишување од наставната програма за второ одделение.

1.9 Класификација на учениците со посебни образовни потреби

Пошироко, во светот постојат бројни класификации за децата со посебни образовни потреби, но на нашите простори е прифатена следнава класификација:

- деца со оштетен вид (слепи и слабовиди)
- деца со оштетен слух (глуви и наглуви)
- деца со интелектуална попреченост (лесна, умерена, тешка и многу тешка)
- деца со нарушување на вербалната и гласовната комуникација
- деца со моторни нарушувања и хронични болести
- деца со комбинирани пречки.

Децата со проблеми во однесувањето не се опфатени со постојниот Правилник за категоризација, зашто немаат пречки во развојот, а доколку се психички попречени во развојот и пројавуваат нарушување во однесувањето, припаѓаат на категоријата деца со пречки во менталниот развој.

1.9.1 Карактеристики на учениците со лесна интелектуална попреченост

Децата со интелектуална попреченост имаат исти основни физиолошки, социјални и емоционални потреби како и нивните врсници. Нивниот развој ги следи истите законитости што важат за децата со типичен развој, но темпото им е изразено забавено и лимитирано во зависност од степенот на интелектуалната попреченост (лесна, умерена, тешка, многу тешка). Генерално, кај лицата со интелектуална попреченост (50 - 69 IQ) се забележливи следниве карактеристики:

- **зголемен праг на осетливост** (недостасува диференцираност и бавно се приспособуваат при промена на активноста);
- **претставите** се оскудни и фрагментирани (тешко ги формираат претставите врз основа на усно опишување на предметот, а оскудните претстави создаваат големи тешкотии во актуелизација на наученото);
- **емоциите** се издиференцирани на значително пониско ниво од нивната возраст, односно тешко ги одложуваат задоволувањата, па изгледаат „детинесто“ и „недоделкано“;

- **мотивацијата** е поврзана со поттикнувањето и наградувањето; казната и другите форми на фрустрација не претставуваат поттик за учење;
- **паметењето** е емотивно, селективно, бавно, се постигнува со повеќе повторувања, а брзо се заборава наученото; полесно се паметат силните емотивни доживувања и возбудувања што побудуваат интерес; тешко се фиксираат и задржуваат фактите изложени по устен пат;
- се забележува замореност на **вниманието**;
- **мислењето** е сведено на конкретност и површност;
- **говорот** често е недоволно развиен, основниот глас, модулацијата, ритамот и темпото се под очекуваното ниво, како во однос на календарската така и во однос на менталната возраст;
- **играта** кај овие деца често е еднолична, лишена од креативноста на фантазијата;
- општото присуство на паратонија и доста воочливото и недеференцираното моторно однесување укажуваат на присуство на тесна поврзаност на недоволна издиференцираност на емотивниот живот од областа на мускулатурата и мускулната активност; ниското ниво на организираност на психомоториката во однос на интелигенцијата кај децата со лесна интелектуална попреченост значително ја загрозува нивната сознајна ефикасност и можноста за социјализација (Ајдински Г, 2000).

Имајќи ги предвид наведените карактеристики, се поставува прашањето како тие ќе одговорат на наставните програми предвидени за редовното образование, односно на барањата на содржините во учебниците за елементарно описменување, изработени според барањата на наставните програми. Делот од наставните програми за прво одделение – Подготовка за почетно читање и пишување и Почетно читање и пишување се дадени во целост подолу во овој труд.

1.10 Наставни програми по предметот Македонски јазик

За прво одделение

ПРОГРАМСКО ПОДРАЧЈЕ: ПОДГОТОВКА ЗА ПОЧЕТНО ЧИТАЊЕ И ПИШУВАЊЕ			
Цели	Содржини	Поими	Активности и методи
<p>Ученикот/ ученичката:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ да се воведува во разликите меѓу илустрациите и текстот; 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Илустрација и текст 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Слика и текст. 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Активности во кои учениците: <ul style="list-style-type: none"> » разгледуваат и „читаат“ сликовници; » разликуваат слики од текст во сликовница; » разговараат за тоа што го разбрале од сликовницата; » раскажуваат според сликите пред другите ученици; » набљудуваат натписи, етикети, честитки и се обидуваат да ја „прочитаат“ пораката; » набљудуваат и „читаат“ симболи, семафор, WC, сообраќаен знак.... ▶ Игра: „Писмо“. (Наставникот чита добиено писмо на кое треба да се одговори, потоа со учениците се разговара за значењето на допишувањето со луѓето.) Се составува писмо кое го пишува наставникот, а учениците ја илустрираат неговата содржина.
<ul style="list-style-type: none"> ▶ да ги осознава и да ги препознава основните елементи на јазикот: реченица, збор и глас; 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Реченица ▶ Збор ▶ Глас 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Реченица, ▶ збор, ▶ глас. <p>(Напомена: На оваа возраст учениците не треба да ги совладуваат дефинициите за реченица, збор и глас, туку да умеат да ги препознаваат, именуваат и практикуваат.)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Учениците препознаваат кратки и долги зборови. ▶ Разликуваат глас во почетокот на зборот. ▶ Препознаваат колку гласови има во краток збор на пример, тропка толку пати со рацете колку што има гласови во еден краток збор (сол, цело, да...). ▶ Црта предмети што започнуваат со определен глас. ▶ Составуваат зборови од зададени гласови (на пример, со М и А состави збор). ▶ Дополнуваат реченица со збор. ▶ Дополнуваат глас кој е испуштен во изговорениот збор.

Цели	Содржини	Поими	Активности и методи
<ul style="list-style-type: none"> да се запознава со стандардите на македонскиот писмен јазик преку учување на неговите карактеристики; 	<ul style="list-style-type: none"> Карактеристики во пишувањето 	<ul style="list-style-type: none"> Пишување во насока од лево кон десно и од горе кон долу; постоене на големи и мали букви; воочување дека во текстот постојат целини. 	<ul style="list-style-type: none"> Вежби за воочување на специфичностите на пишувањето преку самостојно и насочено разгледување сликовници и други литературни творби, проследено со разговор за правилата на пишувањето. Компарација на разликите во писмениот јазик преку игра. Читање сликовница (или текст) од страна на наставникот, кој со покажувач поминува низ текстот што го чита, додека учениците гледаат во сликовницата, слушаат и го следат правецот на движењето на покажувачот.
<ul style="list-style-type: none"> да се поттикнува кон координираност на сите потребни движења кои се ангажирани во пишувањето (оддржување насока во пишувањето, усогласување на напишаните елементи по големина, еднаков притисок со моливот врз хартијата и сл.); да се поттикува кон воспоставување на координацијата око-рака; 	<ul style="list-style-type: none"> Координираност на движењата при пишувањето Координација: око рака 		<ul style="list-style-type: none"> Цртање елементи на различни предмети (куќа, ограда и сл.) со кои се вежба координираноста на раката (во корелација со ликовно образование). Игра со цртање предмети кои започнуваат со определен глас. Цртање линии, прави, испрекинати - како делови од улица, куќа, сонце и сл. Пишување елементи од буквите во фиксиран простор и во потребните правци (горе-долу; лево-десно).

Цели	Содржини	Поими	Активности и методи
<ul style="list-style-type: none"> да се оспособи за визуелно препознавање, односно „читање“ цели зборови што ги гледа најчесто; 	<ul style="list-style-type: none"> Препознавање на цели зборови 		<ul style="list-style-type: none"> Го препознава напишаното име на својата чанта. Препознава напишани имиња на други ученици. „Чита“ рекламни натписи, своето име и зборови кои најчесто ги среќава во секојдневниот живот (мама, тато, цртан филм, етикети од производи и сл.).
<ul style="list-style-type: none"> да се оспособи за визуелно препознавање на големите печатни букви од македонското кирилско писмо; 	<ul style="list-style-type: none"> Препознавање на големите печатни букви 		<ul style="list-style-type: none"> Учениците истражуваат: 1. Кои предмети и елементи од природата асоцираат на букви (млада месечина на „С“, гол на игралиште на „П“, столбови за струја на „Т“ или „Л“, покрив на куќа на „Л“ или „П“) или примери од емисијата „Бушава азбука“. 2. Кои предмети во училиницата или кои делови од играчките асоцираат на букви. Активности во кои учениците го препознаваат и го покажуваат симболот на определен глас (буквата) во имињата на предметите кои се запишани под соодветната слика. Игри со коцки на кои има напишано букви. Активности во кои учениците сечат букви од списанија и според дадени слики ја препознаваат првата и последната буква.
<ul style="list-style-type: none"> да се запознае со различните материјали и средства за пишување (хартија, молив и сл.). 	<ul style="list-style-type: none"> Материјали и средства за пишување (Напомена: <i>Материјалиште и средствишта за пишување се пребарачува да се работат интeгpално со соодветната содржина од предметот ЗО.)</i> 	<ul style="list-style-type: none"> Хартија, табла, молив, боица, пенкало, креда. 	<ul style="list-style-type: none"> Истражување: Трагање по предмети со кои може да се пишува (креда, цигла, кучур...). Истражување: Трагање по подлоги на кои може да се пишува (табла, камен, хартија, бетон...). Разговор за средства и подлоги за пишување за различна намена во сегашно време (во училиницата: табла, креда; писмо-хартија, пенкало...).

2. КОНКРЕТНИ ЦЕЛИ

ПРОГРАМСКО ПОДРАЧЈЕ: ПОЧЕТНО ЧИТАЊЕ И ПИШУВАЊЕ			
Цели	Содржини	Поими	Активности и методи
Ученикот/ученичката: ▶ да се оспособува да набљудува предмети во училиницата, во училиштето и непосредната околина, да ги забележува нивните битни својства и да ги опишува;	▶ Набљудување, забележување, раскажување и опишување	(Набљудување), (забележување), (раскажување), (опишување), * Поимите во заграда се за наставниците,	▶ Набљудување на предмети во училиницата (да ги забележуваат нивните битни својства и намена), раскажување и опишување на истите.
▶ да се оспособува да одговара на прашања со целосна реченица и да поставува прашања;	▶ Прашања и одговори	▶ прашање, одговор,	▶ Вежби и игровни активности за одговарање на прашања за видено, слушнато и доживеано. ▶ Вежби и игровни активности за поставување прашања.
▶ да усвојува поим за реченица; ▶ да се запознава со нејзината содржина и функција; ▶ да се оспособува да го усвои поимот за зборот како дел од реченицата и зборот како име за предметите;	▶ Поим за: ▶ реченица ▶ збор	▶ реченица, ▶ збор.	▶ Вежби за воочување на реченицата во говорот. ▶ Вежби за воочување на зборови во реченицата како елементи на реченицата и како симбол (име) за означување на суштества, предмети и појави (аналитичко-синтетички метод). ▶ Составување реченици по серија слики.

4

Цели	Содржини	Поими	Активности и методи
▶ да го усвојува поимот за гласот како дел од зборот; ▶ да го воочува гласот во различни позиции во зборот (иницијална, медијална, финална); ▶ правилно да ги изговара гласовите;	▶ Поим за глас	▶ глас,	▶ Аналитичко-синтетички вежби за формирање на поимот за глас како елемент на зборот. ▶ Игра „На буква, на буква“.
▶ да го увежба прецизното графичко претставување на деловите на елементите на буквите;	▶ Исправена линија, легната линија, права исправена линија, коса линија налево, коса линија надесно, долен полукруг, лев и десен полукруг, круг	▶ исправена линија, легната линија, права исправена линија, коса линија налево, коса линија надесно, долен полукруг, лев и десен полукруг, круг,	▶ Вежби за слободно цртање на елементите на буквите: исправена линија, легната линија, права исправена линија, коса линија на лево, коса линија на десно, долен полукруг, лев и десен полукруг, круг во определен простор.
▶ да се оспособува да ги препознава симболите на гласовите и да ги поврзува во зборови (поим за буква); ▶ да се оспособува да пишува печатни букви; ▶ да се оспособува да чита зборови и текст.	▶ Графички симболи (печатни букви) за македонското кирилско писмо ▶ Усвојување на големите и малите печатни букви преку поединечно пишување	▶ македонско печатно кирилско писмо, ▶ буква (симбол, графема, знак).	▶ Вежби за воочување на буквата како графички симбол на гласот и нејзино изговарање, правилен изговор и симултано воочување во зборот. ▶ Вежби за правилно пишување на големите и малите печатни букви. ▶ Вежби за пишување зборови и реченици со печатни букви.

5

Цели	Содржини	Поими	Активности и методи
			<ul style="list-style-type: none"> ▶ Вежби за читање на зборови и текстови од разни извори. ▶ Вежби за читање со проверување на сфаќањето и разбирањето на текстот. ▶ Вежби за отстранување на најчестите грешки при читањето (неправилно изговарање на зборови, неправилно акцентирање, испуштање на гласови и слогови, особено последниот, заменување на гласови и неправилно дишење). ▶ Вежби за навикнување на учениците за правилно дишење при читањето.
<ul style="list-style-type: none"> ▶ да се запознава со правилото за пишување на голема буква на почетокот на реченицата, како и со пишување на голема буква кај сопствените имиња; 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Пишување на голема буква на почеток на реченицата ▶ Пишување на сопствените имиња со голема буква 	пишување на голема буква,	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Вежби за разликување на големите и малите букви во реченицата. ▶ Вежби за вочување на голема буква кај сопствените имиња и на почетокот на реченицата.
<ul style="list-style-type: none"> ▶ да се запознава со интерпункциските знаци и со нивната функција (поим за интерпункциски знаци); ▶ да се упатува правилно да ги применува при читањето. 	<p>Интерпункциски знаци:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ точка ▶ запирка ▶ прашалник ▶ извичник 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ точка, ▶ запирка, ▶ прашалник, ▶ извичник. 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Вежби за препознавање на интерпункциските знаци и нивна примена при читањето.

6

Цели	Содржини	Поими	Активности и методи
<ul style="list-style-type: none"> ▶ да ги усвојува малите и големите ракописни букви и нивното поврзување во зборови (поим за ракописни букви); ▶ да се оспособува да пишува зборови и куси реченици; ▶ да се оспособува да дополнува испуштени букви во зборот и збор во реченицата; ▶ да се оспособува самостојно да составува и да пишува зборови и реченици по дадени слики, предмети и сл. 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Усвојување на малите и на големите ракописни букви преку поединечно пишување 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ македонско ракописно кирилско писмо. 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Вежби за усвојување на малите и големите ракописни букви (графичка обработка) преку поединечно пишување и пишување зборови и покуси реченици. ▶ Вежби за правилно пишување и поврзување на буквите во зборот и во реченицата (аналитичко-синтетички метод со елементи на глобалниот метод). ▶ Вежби за дополнување на испуштени букви во зборот и испуштен збор во реченицата. ▶ Вежби за препишување на текст (од ракописно на ракописно и од печатно на ракописно). ▶ Вежби за самостојно составување на реченици по дадени зборови, слики, предмети и сл.

7

1.11 Ресурси за учење

Ресурсите за учење се користат на различни начини во зависност од нивното позиционирање во вкупната наставна програма. Без оглед на тоа кои ресурси за учење ќе ги одбере или ќе ги создаде наставникот, сепак негова одговорност е да ги „оживее“ заедно со своите ученици. Од голема помош за наставникот би било да има наставни средства што ќе одговараат на потребите на сите ученици во училиницата.

Учебникот е еден од најраширените извори на знаења во училиштето. Тој е сè уште најупотребуваниот ресурс за учење и веројатно нема наскоро да го изгуби ова свое значење. Наједноставно можеме да го одредиме како книга во која на посебен начин, според педагошките, психолошките, дидактичките и методските принципи е интерпретирана одредена наука и е приспособена на возраста на субјектите во образованието. Учебниците нудат неколку погодности за наставниците. Обезбедуваат структуриран курс и серија важни активности, ама, истовремено, учебниците имаат тенденција да го стеснат ефектот на квалитетот на работата, особено ако се избрани без критичко преиспитување и некритички се користат во училиницата.

Што е тоа што го прави еден учебник добар? Иако одговорот на ова прашање се разликува од земја до земја, од регион до регион, во рамките на иста земја и од предмет до предмет, неколку принципи важат буквално за секој учебник (Чичевска-Јованова). Секој учебник треба да ги следи развојните карактеристики на учениците, да биде сообразен со интелектуалните, емоционалните, социјалните и другите индивидуални карактеристики на учениците карактеристични на возраста на која го изучуваат наставниот предмет. Усогласеноста на учебникот со возраста на учениците се рефлектира преку рационалноста и економичноста при изборот и разработката на содржините, изборот и застапеноста на илустрациите, начинот на поставување на прашања и задачи, како и стилот и јазикот на којшто е напишан учебникот (Биро за развој на образованието, 2010).

Битно обележје за еден учебник е логичниот редослед на воведувањето нови поими, а притоа да се одликува со јасно издиференцирани содржини што ќе бидат

во функција на усвојувањето знаења, а за помалите одделенија во функција на стекнување вештини и способности што ќе придонесат за усвојување трајни знаења.

Во современиот начин на живеење, неопходно е да се креира учебник што ќе ги задоволи и учениците со интелектуални пречки, кои се соочуваат со тешкотии во усвојување знаења. *Проблеми во учењето* не претставува специфичен термин, туку категорија која содржи многу специфични проблеми, а секоја од нив е причина за отежнато учење, односно нарушување во еден или повеќе основни процеси вклучени во разбирање на говорот и пишаниот јазик.

Кога станува збор за критериумите за создавање учебник, не може да се занемарат критериумите на Страдлинг (Stradling, 2002) прикажани подолу (преземено од проф. Наташа Чичевска-Јованова).

Покрај селекцијата на добри учебници, многу е важно да ги научиме учениците како да го користат учебникот како ресурс за учење. Тие треба да научат дека читањето учебници се разликува од читањето поинаква литература. Учебниците се читаат поради информациите, а понекогаш дури и за конкретна информација. Од друга страна, ако наставниците го надополнуваат учебникот со дополнителни анегдоти, примарни извори, мултимедијални ресурси или графички прикази, еден добро напишан учебник, кој е јасно усогласен со целите на учење, може да биде вреден ресурс за учење.

Современиот учебник би требало да ги води учениците кон откривање нови сознанија и да престане да биде само „книга за учење“ и да стане „книга што учи како да се учи“.

Покрај учебниците, во наставата честопати се користат и многу други пишани материјали. Станува збор за информации од интернет, весници, документи, атласи, лексикони, енциклопедии и од други извори. Кога учебниците се примарни ресурси за учење, овие останати материјали се сметаат за секундарни ресурси за учење.

Содржина	<ul style="list-style-type: none"> • Кои теми се покриени? Дали се вклопуваат во курикулумот? Има ли празнини што треба да се покријат? Дали книгата бара значителен дополнителен материјал? • Како е организирана содржината (структура и редослед)? На колку страници се интерпретира секоја тема? Дали овој сразмер го рефлектира покривањето во официјалниот курикулум? • Постои ли рамнотежа помеѓу текстот и другите елементи (илустрации, карти, извадоци, статистики, прашања)? Дали се тие соодветни на возраста и/или нивото на способност на учениците? • Дали во учебникот има индекс на зборови, содржина и/или други информации што ќе им помогнат на учениците полесно да ги лоцираат информациите? • Кога за прв пат била објавена книгата? Дали е актуелна, научно релевантна и точна содржината? • Дали стилот во текстот е соодветен за возраста на учениците и/или нивото на способност (должина на реченици, употребениот речник, користење на визуелни средства)? • Дали материјалите се правични кон различните култури и етнички групи? Има ли предрасуди, симплификации или редуцирани објаснувања?
Педагошки пристапи	<ul style="list-style-type: none"> • Какви предзнаења и вештини треба да поседуваат учениците за да го користат учебникот ефективно? • Дали функционира како „работен учебник“ (т.е. дали вклучува прашања, задачи, извори, вежби за оценување)? Ако не, дали постојат дополнителни обезбедени од издавачот (работни тетратки, атласи, збирки)? • Какви прашања или задачи вклучува тој: дали се насочени кон памтење и репродуцирање на информациите од текстот или на учениците им даваат можности да истражуваат, споредуваат, критички да преиспитуваат или толкуваат? Дали ќе го поттикнат ученикот да размислува? • Дали книгата е современа, во чекор со модерните училишни практики? Дали била тестирана во училиница? • Колку соодветствуваат илустрациите, фотографиите, мапите, дијаграмите со текстот? Дали нудат дополнителни можности учениците да рефлектираат и да истражуваат или нивната функција е само да илустрираат и книгата да ја направат попривлечна? • Дали може да се очекува дека книгата ќе го разбуди интересот за предметот кај учениците?
Книга	<ul style="list-style-type: none"> • Дали книгата ќе ја преживее секојдневната употреба во училиницата по разумен временски период? • Дали е добар дизајнот (аранжман, бои, типографија)? • Колку е тешка (ако учениците треба да ја носат секој ден)? • Каква е во споредба со другите учебници на пазарот

2. МЕТОДОЛОГИЈА НА ИСТРАЖУВАЊЕТО

2.1 Предмет на истражување

Предмет на нашето истражување е соодветноста на учебниците по Македонски јазик како ресурс во наставата во прво и второ одделение во редовното основно образование за подготовка за почетно читање и пишување и како ресурс за почетно читање и пишување којшто е соодветен и за учениците со лесна интелектуална попреченост.

2.2 Цел и карактер на истражувањето

Целта на ова истражување е да се проучи соодветноста и применливоста на содржините од учебниците по македонски јазик за прво и второ одделение во деветгодишното образование во инклузивна училишница - дали одговараат на барањата за подготовка за почетно читање и пишување и за почетно читање и пишување во однос на учениците со лесна интелектуална попреченост.

За да ја оствариме горенаведената цел, ќе извршиме квантитативна и квалитативна анализа на предметот на истражување.

Што се однесува до карактеристиките, истражувањето има **дескриптивен карактер**, насочено е кон откривање и анализа на проблемите во учењето што се јавуваат кај децата во училишниот период од аспект на примена на учебниците како главно наставно средство. Преку истражувањето ги детектиравме развојните проблеми што се јавуваат кај лицата со лесна ИП, оние промени што настануваат како резултат на интелектуалниот дефицит, посочено погоре во текстот.

Имплементацијата на предлозите ќе даде свој придонес во третманот и едукацијата на лицата со лесна ИП. Заклучоците ќе помогнат во изработка на индивидуалните програми за едукација и рехабилитација на овие лица. Оттука произлегува **применетиот карактер на истражувањето**. Додека, пак, **современоста на истражувањето** потекнува од проблемите со кои секојдневно се

соочуваат учениците во совладување на наставните содржини и постигнување на солидни резултати во сите области на науката, односно проблемите со кои секојдневно се среќаваат наставниците и дефектолозите во презентацијата на тие содржини и воопшто во едукација на учениците. Истражувањето има и **компаративен карактер** - сакајќи да ги спореди проблемите и начинот на нивно решавање кај лицата со лесна интелектуална попреченост и лицата со типичен развој.

2.3 Задачи на истражувањето

Од горенаведената цел, произлегуваат следниве задачи:

- да се проучи застапеноста на содржините за усвојување на елементарните линии како предуслов за подготовка за почетно читање и пишување во учебникот по Македонски јазик за прво одделение;
- да се проучи дали некои од наведените содржини се подоминатни во однос на другите;
- да се проучи колку компетенциите за почетно читање и пишување се прошируваат во вториот развоен период, т.е. во второ одделение;
- да се проучи кои знаења, ставови и вештини се развиваат во прво, а кои во второ одделение.

2.4 Хипотези

Главна хипотеза:

- Се претпоставува дека е неопходно да се коригираат учебниците по македонски јазик за прво и второ одделение или да се изработат нови учебници и работни тетратки за учениците, коишто би биле наменети и за учениците со лесна интелектуална попреченост во рамките на една инклузивна училница.

Посебни хипотези:

- се претпоставува дека задолжителните учебници за прво и второ одделение по македонски јазик повеќе ги користат одделенските наставници отколку наставниците дефектолозите;
- се претпоставува дека попозитивни мислења за учебниците даваат наставниците со помалку работен стаж;
- се претпоставува дека бројот на предвидените содржини за подготовка за почетно читање и пишување, односно почетно читање и пишување не е доволен од аспект на одделенските наставници и од аспект на наставниците дефектолози;
- се претпоставува дека според наставниците дефектолози учебниците не го следат развојот на јазичните карактеристики на учениците со лесна интелектуална попреченост за разлика од мислењето на одделенските наставници;
- се претпоставува дека одделенските наставници повеќе се согласуваат со тврдењето дека визуелната компонента на учебниците е соодветна за учениците со лесна интелектуална попреченост за разлика од наставниците дефектолози;
- се претпоставува дека учебниците по македонски јазик во прво и второ одделение повеќе се насочени кон стекнување знаења, а помалку кон развивање вештини и способности;
- се претпоставува дека во учебниците не е доволно развиена воспитната функција за прифаќање и почитување на лицата со пречки во развојот;

За квалитативната анализа, беше побаран одговор на следниве прашања:

1. Дали бројот на содржини во учебникот за прво одделение е доволен за усвојување на конкретните цели од наставното подрачје Подготовка за читање и пишување од наставната програма за прво одделение од Бирото за развој на образованието на Република Македонија и за учениците со лесна интелектуална попреченост?

2. Дали задачите и вежбите од учебникот за прво одделение се соодветни за развој на графомоториката и говорот на учениците со интелектуална попреченост во фазата на претпишување и претчитање?

3. Дали во учебникот за второ одделение има доволно задачи за повторување на наученото во прилог на усвојување на конкретните цели од наставното подрачје Почетно пишување и читање од наставната програма за второ одделение од Бирото за развој на образованието на Република Македонија и за учениците со лесна интелектуална попреченост?

4. Дали се застапени основните елементи при развивање содржина за почетно читање и пишување во учебникот за второ одделение на една страница и се соодветни за поттикнување на почетното пишување и читање и за лицата со лесна интелектуална попреченост?

5. Дали содржините од учебниците за прво и второ одделение по македонски јазик ги поттикнуваат учениците на активно и рамноправно учество во наставата по македонски јазик во редовните основни училишта?

2.5 Варијабли

Независни варијабли се видот професија на испитаниците и годините работен стаж.

Зависни варијабли се: содржината и структурата на учебниците по македонски јазик за прво и второ одделение.

2.6 Методи, техники и инструменти

За потребите на ова истражување ги користевме дескриптивно-аналитичкиот метод и методот на теоретска анализа.

Со дескриптивно-аналитичкиот метода се прибираат факти и податоци од реалноста.

Со методот на теоретска анализа се даде теоретска основа за истражувањето, дефинирање на основните поими, утврдување на целите, задачите и истражувачките хипотези.

За ова истражување како техника ќе биде користена анализа на добиените резултати од спроведената анкета преку прашалникот наменет за добивање сознанија за соодветноста на учебниците за прво и второ одделение по Македонски јазик во редовните деветгодишни основни училишта во рамките на една инклузивна училница и анализа на учебниците.

Прашалникот е изработен од авторот за потребите на ова истражување. Се состои од 15 прашања наменети за извршителите на наставата, односно наставниците во одделенска настава и дефектолозите што изведуваат настава во посебните училишта. Се обидовме да вклучиме и дефектолози кои се дел од стручен тим во училиштата, но не добивме одговори од нив, односно еден општински дефектолог беше замолен за пополнување на прашалникот, но тој одби зашто не знаел ништо за учебниците. Тоа, пак, имплицира одговор на прашањето: Како помага во воспитно-образовниот процес и која е, всушност, улогата на дефектологот во стручниот тим во редовните училишта?

2.7 Популација и примерок

Истражувањето се спроведе во две редовни основни училишта во град Скопје – ООУ „Лазо Трповски“ и ООУ „Крум Тошев“ и во едно посебно училиште ПОУ „Иднина“, Скопје. Беа опфатени 32 наставника (16 одделенски наставници од редовните училишта и 16 наставници дефектолози од посебното училиште). Со квалитативната анализа се опфатени учебниците: Македонски јазик за прво одделение во деветгодишното основно образование од Елеонора Стрезовска и сор., Македонски јазик за прво одделение за деветгодишно основно образование од Марија Тофовиќ - Камилова, Македонски јазик за прво одделение во деветгодишното основно образование од Михаил Јанушев и Македонски јазик за второ одделение од Добрица Петрушевска и сор., Македонски јазик за второ одделение од Марија Тофовиќ - Камилова, Македонски јазик за второ одделение во

деветгодишното основно образование од Билјана Кртолица и сор., всушност анализа на учебниците препорачани од Министерството за образование и наука на Република Македонија. Иако се препорачува и употреба на прирачници, не е наведен ниту еден прирачник во Формуларот за нарачка на учебници од МОН.

3. АНАЛИЗА И ДИСКУСИЈА

3.1 Квантитативна анализа на учебниците за прво и второ одделение во деветгодишното основно образование

Според Министерството за образование и наука на Република Македонија, на наставниците во одделенска настава им се дава можност да користат еден од трите понудени учебници за прво одделение, и тоа:

1. Македонски јазик за прво одделение во деветгодишно основно образование од Елеонора Стрезовска и сор.
2. Македонски јазик за прво одделение во деветгодишно основно образование од Марија Тофовиќ - Камилова
3. Македонски јазик за прво одделение во деветгодишно основно образование од Михаил Јанушев.

Исто така, понудени се три учебници по македонски јазик и за второ одделение, и тоа:

1. Македонски јазик за второ одделение во деветгодишно основно образование од Марија Тофовиќ - Камилова
2. Македонски јазик за второ одделение од Добрица Петрушевска, Снежана Васиљевиќ и Билјана Кртолица
3. Македонски јазик за второ одделение од Билјана Кртолица, Милка Тримчевска и Соња Трајковска.

Истите учебници им се понудени и на наставниците дефектолози во посебните основни училишта.

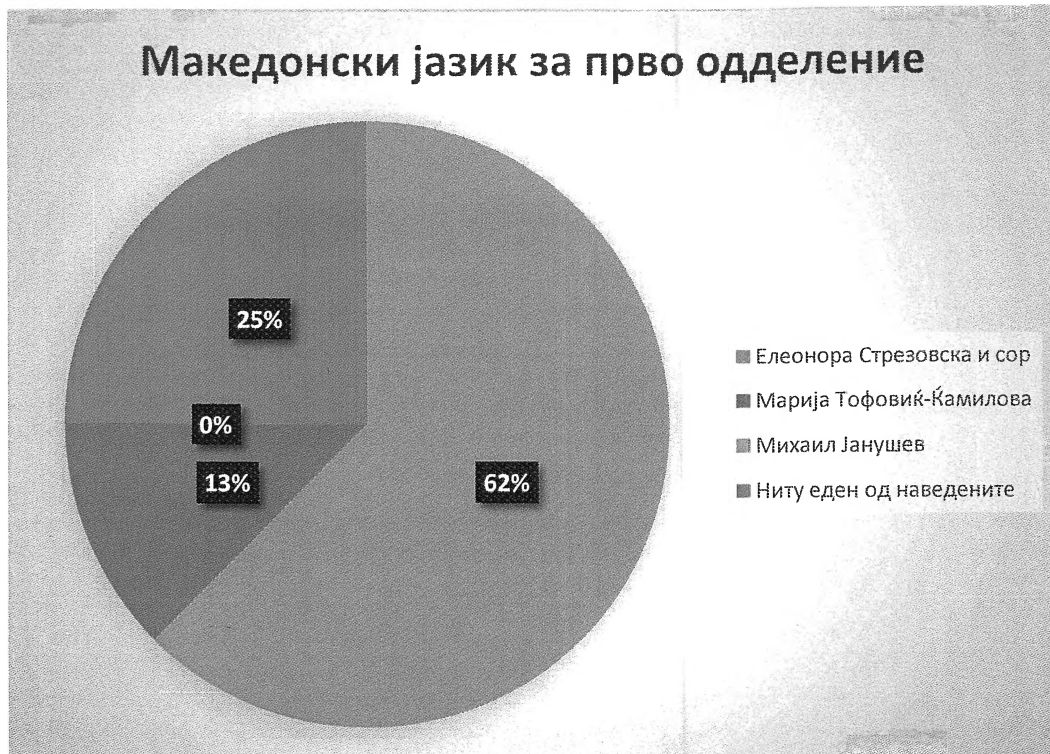
3.2 Квантитативна анализа - статистичка обработка на податоците

Во истражувањето беше направен напор да се определи кој / кои од понудените учебници најчесто се користи (види табела 1а и табела 1б).

Табела 1а. Застапеност на учебниците за прво одделение во наставата

Учебници	Одделенски наставници		Наставници дефектолози	
	Бр.	%	Бр.	%
Македонски јазик за прво одделение од Елеонора Стрезовска и сор.	16	100	4	25
Македонски јазик за прво одделение од Марија Тофовиќ – Камилова	/	/	4	25
Македонски јазик за прво одделение од М. Јанушев	/	/	/	/
Ниту еден	/	/	8	50
Вкупно	16		16	

Процентуалната застапеност на примената за секој од учебниците како сумарна вредност на одговорите и на оделенските наставници и на дефектолозите е претставена на графикон 1а, а е од значење за избор на учебник (најчесто користениот) што ќе биде предмет на квалитативната анализа.



Графикон 1а. Застапеност на учебниците по Македонски јазик за 1 одделение

Од изнесените податоци се гледа дека најчесто користен учебник по македонски јазик во прво одделение е учебникот Македонски јазик за прво одделение од Елеонора Стрезовска, Јадранка Симитковска, Татјана Неческа и Александра Митровска, и тоа од страна на сите испитани одделенски наставници и четворица наставници дефектолози. Осуммина од наставниците дефектолози се изјаснија дека не употребуваат ниту еден од предложените учебници, туку користат други ресурси, и тоа: Буквар и Читанка од Ѓорѓи Делчев, Почнуваме да читаме од Марија Тофовиќ и Учам да пишувам од Наташа Чичевска Јованова и Славица Тодорова (прикажано подолу).

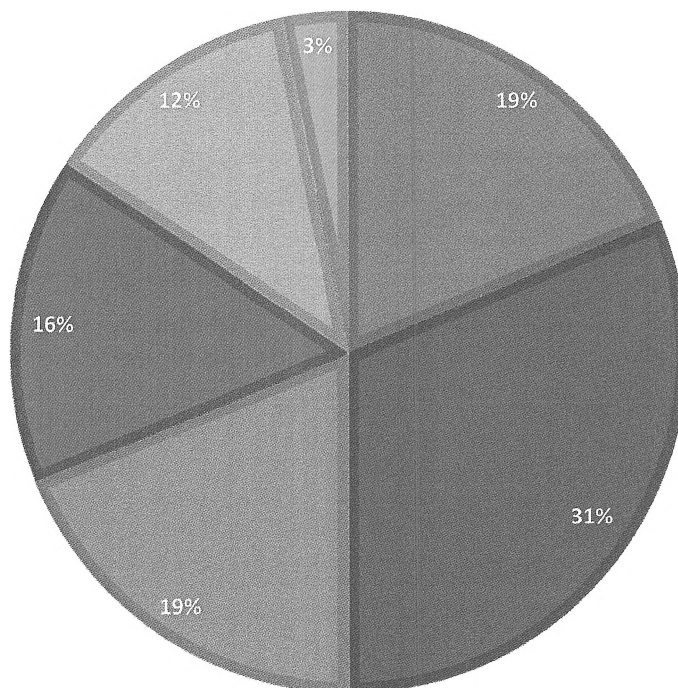
Табела 16. Застапеност на учебниците за второ одделение во наставата по Македонски јазик

Учебници	Одделенски наставници		Наставници дефектолози	
	Бр.	%	Бр.	%
Македонски јазик за второ одделение во деветгодишно основно образование од Марија Тофовиќ – Ќамилова	3	19	3	19
Македонски јазик за второ одделение од Добрица Петрушевска, Снежана Васиљевиќ и Билјана Кртолица	5	31	5	31
Македонски јазик за второ одделение од Билјана Кртолица, Милка Тримчевска и Соња Трајковска	3	19	3	19
Без одговор	5	31	/	/
Ниту еден од наведените	/	/	4	25
Сите	/	/	1	6

Процентуално, најзастапен е учебникот Македонски јазик за второ одделение од авторите Добрица Петрушевска, Снежана Васиљевиќ и Билјана Кртолица (графикон 16) и од страна на одделенските наставници и од страна на наставниците дефектолози.

МАКЕДОНСКИ ЈАЗИК ЗА ВТОРО ОДДЕЛЕНИЕ

■ Марија Тофовиќ - Камилова ■ Добрица Петрушевска и сор. ■ Билјана Кртолица и сор.
■ Без одговор ■ Ниту еден од наведените ■ Сите



Графикон 1б. Примена на учебниците по Македонски јазик за второ одделение

Според податоците во табелата 1б, од страна на одделенските наставници, најчесто се користи учебникот Македонски јазик од Добрица Петрушевска, Снежана Васиљевиќ и Билјана Кртолица.

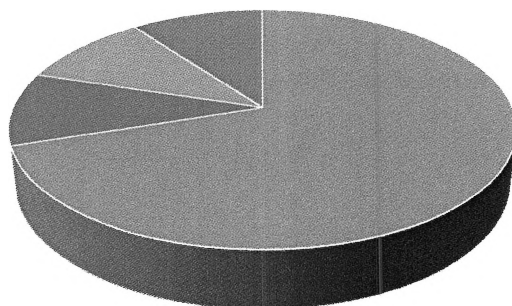
Индикативно е дека 5 од одделенските наставници не дале одговор (се претпоставува дека немале искуство со второодделенци), а 5 наставници дефектолози одговориле дека не ги користат предложените учебници, односно 1 наставник-дефектолог навел дека ги користи сите три учебници. Тоа е резултат на потребата од изнаоѓање соодветни содржини за интерпретација на некоја наставна област што ќе бидат на ниво на интелектуално-когнитивните способности на учениците со лесна интелектуална попреченост; зашто дефектолозите почесто бараат соодветни средства вон учебниците, односно кога ги користат предложените учебници, користат само дел од содржините.

Иако мал број, сепак дел од испитаниците, односно наставниците дефектолози наведоа користење на други едукативни материјали, покрај учебниците, како што е прикажано во табела 2 и на графикон 2. Истите материјали беа посочени и за прво и за второ одделение зашто учениците со интелектуална попреченост имаат потреба од повеќе часови за усвојување и значително повеќе часови за повторување на ученосот за разлика од нивните врстници.

Табела 2. Дополнителен материјал во наставата по Македонски јазик

Едукативен материјал	Наставници дефектолози	
	Бр.	%
Работна тетратка со графомоторни вежби „Учам да пишувам“ од Наташа Чичевска-Јованова и Славица Тодорова	7	44
Буквар од Ѓорѓи Делчев	1	6
Читанка од Ѓорѓи Делчев	1	6
Почнуваме да читаме од Марија Тофовиќ	1	6

Дополнителен материјал во наставата по
Македонски јазик



■ „Учам да пишувам“ ■ Буквар ■ Читанка ■ Почнувам да читам

Графикон 2. Дополнителна литература за наставата по Македонски јазик

Дополнителната литература ја користат само испитуваните наставници дефектолози, а објаснувањето за тоа е дека често содржините во понудените учебници не им помагаат при описменувањето на учениците. Исто така, наведеноа дека понекогаш користат и содржини од детските списанија „Росица“ и „Смешко“.

Наведената литература ја проверивме и заклучуваме дека претставува навистина потребен материјал за описменување на децата со лесна интелектуална попреченост.

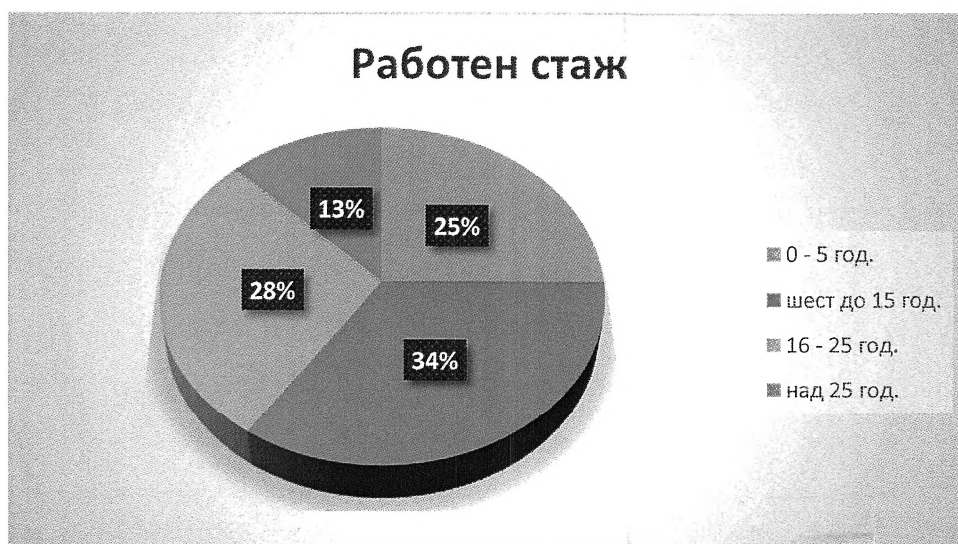
Ние тргнавме од претпоставката дека **задолжителните учебници повеќе ги користат одделенските наставници, отколку наставниците дефектолози**, што и се потврди со истражувањето.

Од значење е и односот на одделенските наставници и наставниците дефектолози кон содржината на учебниците од аспект на годините работен стаж. Со работен стаж од 1 - 5 години се 8 од испитаниците, 6 - 15 години работен стаж имаат 11 испитаници, 9 испитаника имаат работен стаж од 16 - 25 години и 4 над 25 години работен стаж (табела 3 и графикон 3). Претставен е вкупниот збир, односно процент зашто во случај акцентот е ставен на годините стаж во настава без разлика дали станува збор за редовни или посебни училишта.

Имено, наставниците со поголем работен стаж имале можност да се запознаат со повеќе видови читанки и прирачници за почетно читање и пишување од наставниците со помалку работен стаж, особено оние со работен стаж од 1 до 5 години. Овие наставници најчесто и не се воопшто запознаени со претходната литература за наставата по предметот Македонски јазик, туку ги применуваат понудените учебници од каталогот на Министерството за образование и наука зашто така налага Законот за основно образование.

Табела 3. Работен стаж на одделенските наставници и наставниците дефектолози

Работен стаж	Одделенски наставници		Наставници дефектолози		Вкупно	
	Бр.	%	Бр.	%	Бр.	%
1 – 5 години	4	25	4	25	8	25
6 – 15 години	7	44	4	25	11	34
16 – 25 години	2	12	7	44	9	28
над 25 години	3	19	1	6	4	13



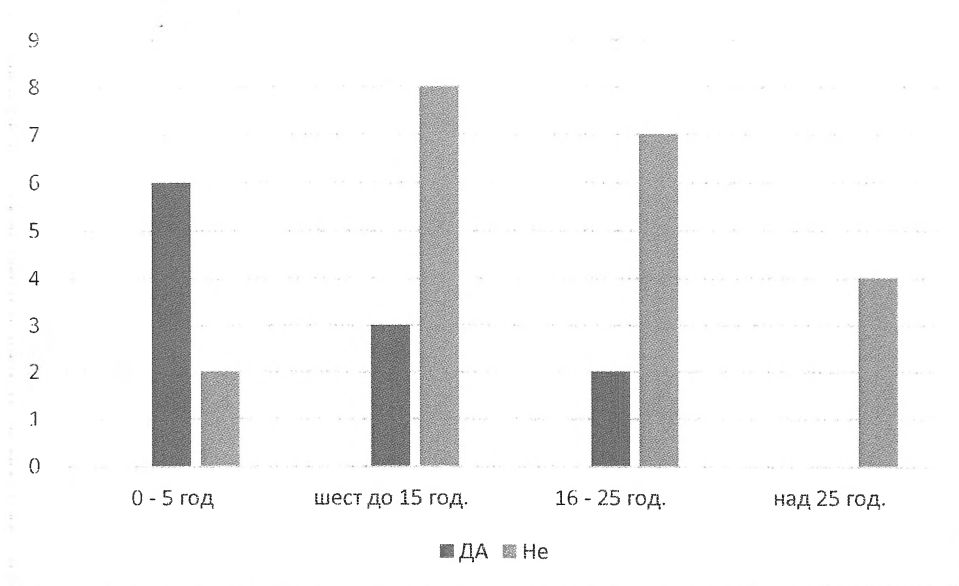
Графикон 3. Процентуална застапеност на годините работен стаж на одделенските наставници и наставниците дефектолози

Во табела 4 е претставен односот на одделенските наставници и наставниците дефектолози од аспект на нивните години работен стаж за јасноста и разбирливоста на структурата на учебникот по Македонски јазик за прво одделение за учениците со лесна интелектуална попреченост.

Табела 4. *Работниот стаж и односот кон учебниците: учебникот за прво одделение има јасна и разбирлива структура и за учениците со лесна интелектуална попреченост*

Работен стаж (год.)	ДА		НЕ	
	Бр.	%	Бр.	%
1 - 5 години	6	75	2	25
6 - 15 години	3	27	8	73
16 - 25 години	2	22	7	78
над 25 год.	/	/	4	100

Според добиените резултати може да се забележи обратнопропорционално зголемување, односно намалување на вредностите. Колку подолг стаж толку понегативни одговори. Според процентуалната застапеност, 75 % од испитаниците, а се однесува на испитаниците со работен стаж од 1 – 5 години, сметаат дека учебникот за прво одделение има јасна и разбирлива структура (графикон 4), а тој процент се намалува, па така 27 % од испитаниците со работен стаж од 6 до 15 години одговориле потврдно, со работен стаж од 16 – 25 години потврдно одговориле 22 %, а ниту еден од испитаниците со стаж над 25 години не се согласува со ова тврдење.



Графикон 4. Учебникот за прво одделение има јасна и разбирлива структура и за учениците со лесна интелектуална попреченост

Со тврдењето дека учебникот има јасна и разбирлива структура не се согласуваат 25 % од испитаниците со работен стаж од 1 – 5 години, 73 % од испитаниците со работен стаж од 6 – 15 години, 78 % од испитаниците со работен стаж од 16 – 25 % и 100 % од испитаниците, односно сите испитаници со работен стаж над 25 години.

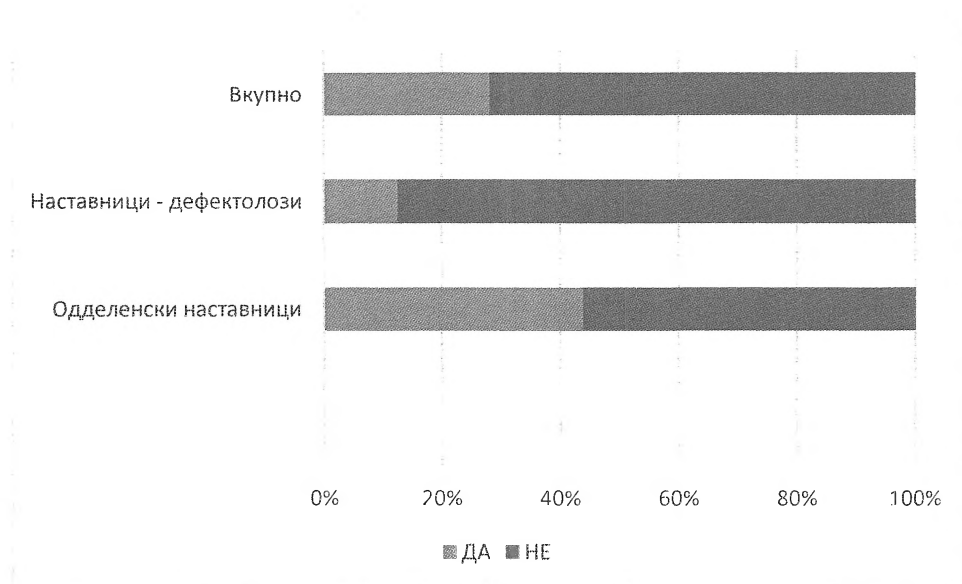
Што се однесува до податоците прикажани во табела 4 и на графиконот 4, може да се заклучи дека колку повеќе години работен стаж толку понегативни мислења за јасноста и разбирливоста на структурата на учебниците за прво одделение за учениците со лесна интелектуална попреченост.

Имајќи го предвид фактот дека годините поминати во практична настава со учениците го зголемува искуството во работата и придонесува за пообјективно согледување на недостатоците и предностите на методите, техниките и примената на наставните средства, јасна е и разликата во ставот на испитаниците, односно повисокиот степен на негативно мислење од наставниците со повеќе години работен стаж.

Ова наведува на размислување дека навистина е потреба поинаква концепција на структурата на учебниците доколку се применуваат како ресурс во инклузивното образование.

Табела 5. Мислење на наставниците дефектолози и одделенските наставници за застапеноста на компетенциите за почетно читање и пишување од првиот во вториот развоен период: во учебникот за второ одделение има доволен број содржини за повторување

Испитаници	Да		Не	
	Бр.	%	Бр.	%
Одделенски наставници	7	44	9	46
Наставници – дефектолози	2	12	14	88



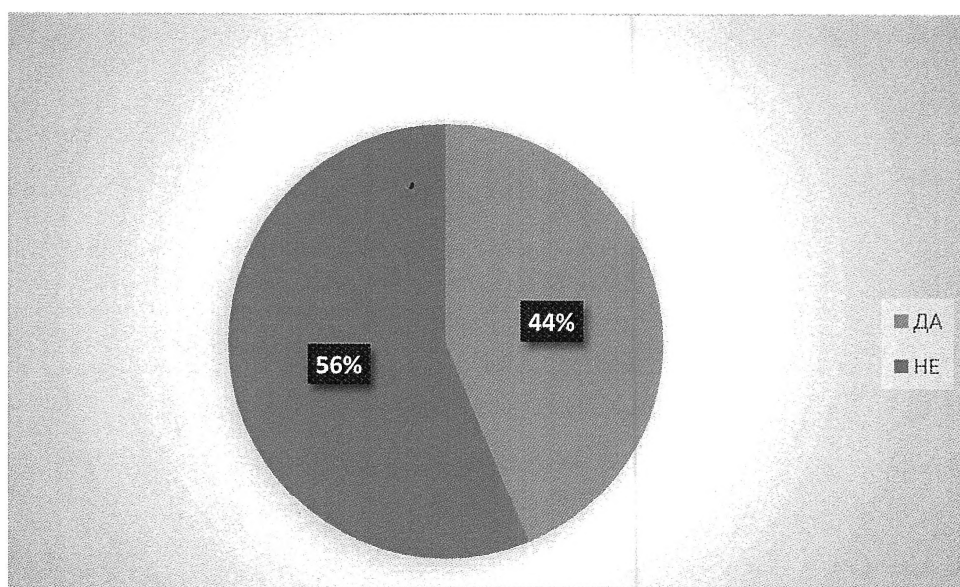
Графикон 5. Бројот на содржини во учебникот за второ одделение е доволен за повторување на содржините од прво одделение

Според поголемиот број одделенски наставници и наставници дефектолози нема доволно содржини што овозможуваат воведување во нови содржини врз основа на повторување на усвоените содржини. Поголем е бројот на наставниците дефектолози што не се согласуваат со бројот на содржините за повторување, отколку бројот на одделенските наставници, а тоа се должи на поголемите познавања на наставниците дефектолози на карактеристиките на учениците со лесна интелектуална попреченост.

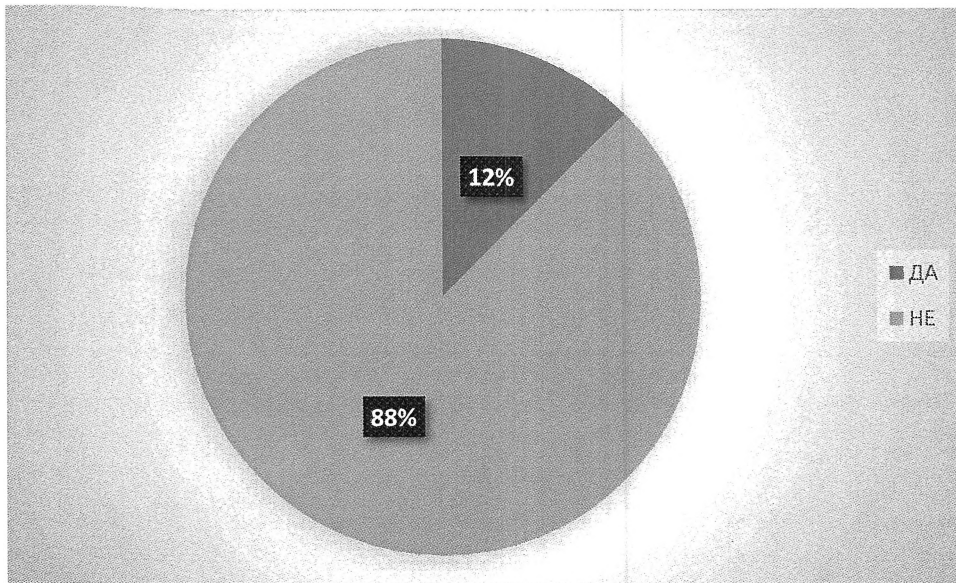
Во однос на тоа колку учебниците ги следат развојните карактеристики на учениците при усвојување глас, буква, збор, реченица, резултатите се прикажани во табела 6.

Табела 6. Доследно почитување на развојот на јазичните карактеристики од аспект на одделенските наставници и наставниците дефектолози

Испитаници	Да		Не	
	Бр.	%	Бр.	%
Одделенски наставници	7	44	9	56
Наставници дефектолози	2	12	14	88



Графикон 6а. Доследно почитување на развојот на јазичните карактеристики од аспект на одделенските наставници



Графикон бб. Доследно почитување на развојот на јазичните карактеристики од аспект на наставниците дефектолози

И покрај тоа што тргнавме од претпоставката дека одделенските наставници се согласуваат со тврдењето дека учебниците се сообразни со развојот на јазичните карактеристики на учениците со лесна интелектуална попреченост во функција на описменување на учениците, сепак и одделенските наставници, како и наставниците дефектолози изразија поголем процент на несогласување со тврдењето.

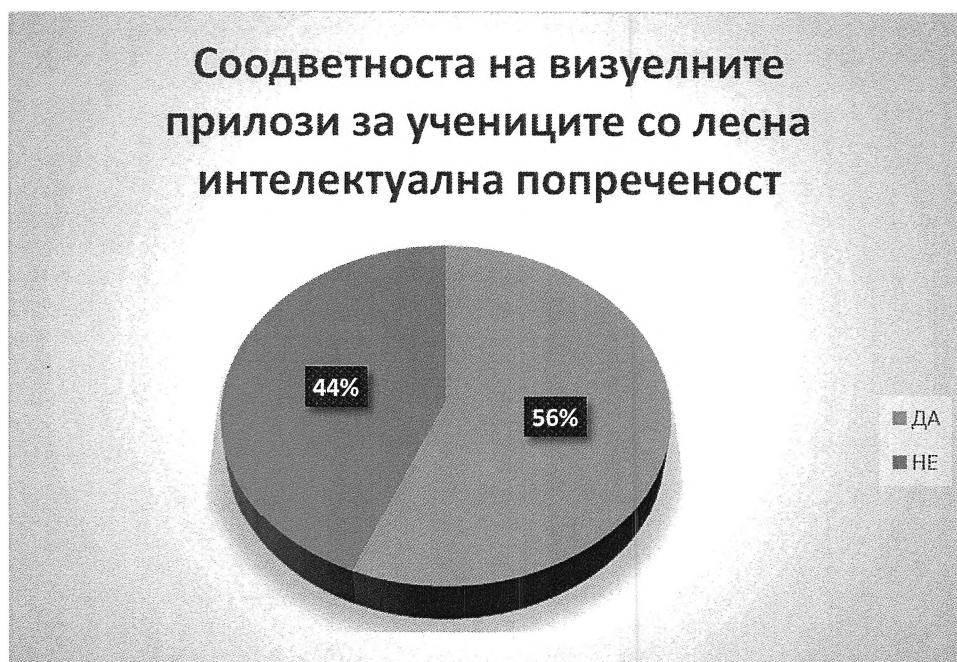
Учениците со лесна интелектуална попреченост поради проблемите со задржување на наученото во долготрајната меморија имаат потреба од повеќе часови и содржини за ученото во претходната година, а во овој случај повторување на содржини по предметот Македонски јазик од прво одделение.

Исто така, повторувањето на графомоториката и препознавањето на буквите од азбуката би било корисно и за типичната популација ученици. Често тоа е причина за неубавиот ракопис на учениците и несоодветната визуелна перцепција, односно неможноста да се увидат сите елементи на една буква.

Во табела 7 е претставено мислењето за визуелните прилози во учебниците во функција на соодветноста за учениците со лесна интелектуална попреченост и во однос на тоа дека јасно ги прикажуваат соодветните информации.

Табела 7. Соодветноста на визуелните прилози за учениците со лесна интелектуална попреченост

Испитаници	Да		Не	
	Бр.	%	Бр.	%
Одделенски наставници	12	75	4	25
Наставници дефектолози	6	37	10	63



Графикон 7. Визуелните прилози за учениците со лесна интелектуална попреченост

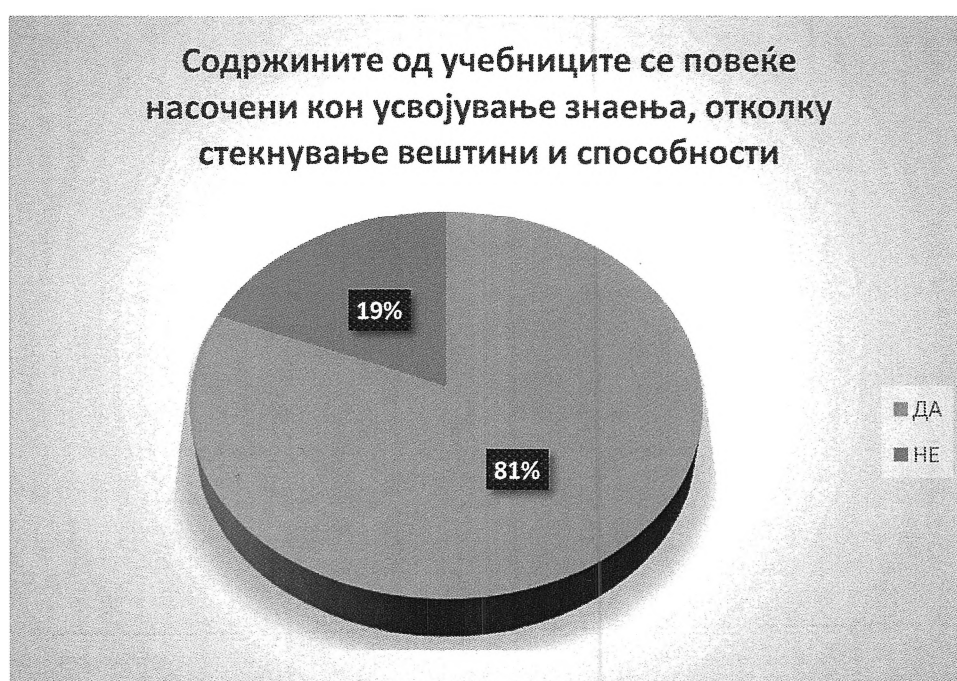
Од добиените одговори на анкетниот прашалник, се потврди хипотезата дека одделенските наставници се согласни со тврдењето дека визуелните, односно илустративните прилози се доволно јасни и за учениците со лесна интелектуална

попеченост, додека наставниците дефектолози не се согласуваат со тоа, сепак вкупниот резултат укажува на соодветноста на визуелните прилози во учебниците по Македонски јазик, и тоа 44 % од вкупниот број испитаници не се согласуваат со ова тврдење, додека 56 % се согласни со тврдењето.

Бидејќи тргнавме од претпоставката дека учебниците по македонски јазик за прво и второ одделение се повеќе насочени кон усвојување знаења, а не вештини и способности, во анкетниот прашалник го поставивме и ова тврдење. Одговорите за ова тврдење се забележани во табела 8, а вкупниот процент е претставен и на графиконот 8.

Табела 8. *Содржините од учебниците се повеќе насочени кон усвојување знаења, отколку стекнување вештини и способности*

Одговори на наставниците	Да		Не	
	Бр.	%	Бр.	%
Одделенски наставници	14	87	2	13
Наставници дефектолози	12	75	4	25



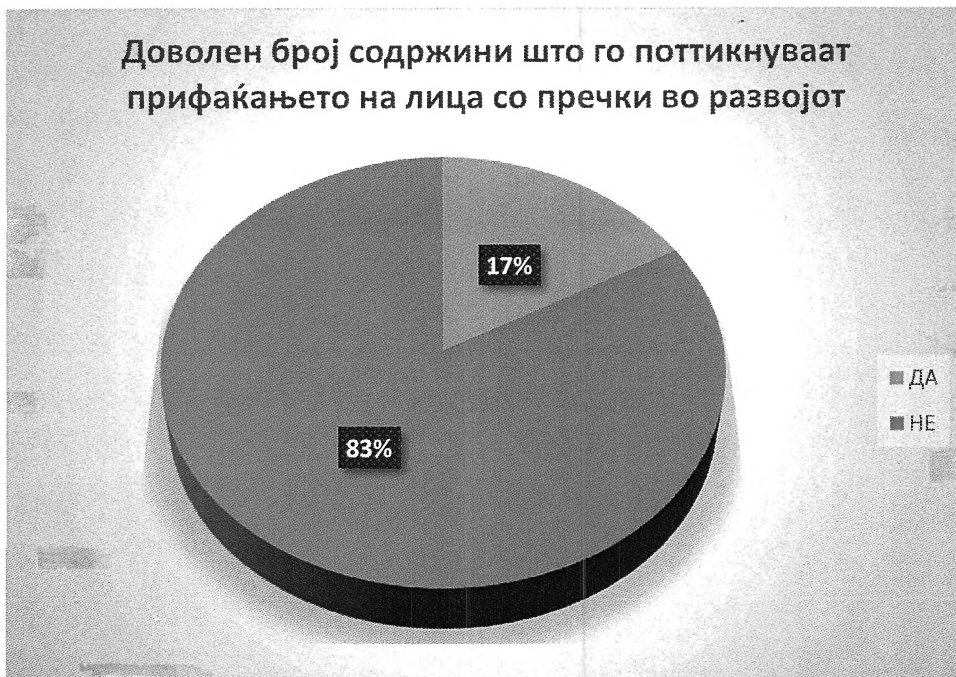
Графикон 8. *Усвојување знаења или стекнување вештини*

Во однос на тврдењето за усвојување знаења или стекнување вештини и способности, и одделенските наставници и наставниците дефектолози во поголем број се согласни со тврдењето дека содржините од учебниците по македонски јазик за прво и второ одделение се повеќе насочени кон усвојување знаења, отколку кон стекнување вештини и способности.

Имајќи предвид дека во еден учебник по македонски јазик, преку книжевните текстови и насочените прашања и задачи треба да се применува воспитната компонента во образованието која се однесува на почитување на различностите и прифаќање на лицата од ранливите категории во општеството, како што се лицата со пречки во развојот или Ромите и сл., претпоставуваме дека директните учесници во воспитно-образовниот процес не се согласуваат со тврдењето дека во учебниците е доволно развиена воспитната компонента во функција на прифаќање на лицата со пречки во развојот. Резултатите за ова тврдење се прикажани во табела 9.

Табела 9. Доволен број содржини што го поттикнуваат прифаќањето на лица со пречки во развојот

Испитаници	Да		Не	
	Број	%	Број	%
Одделенски наставници	4	25	12	75
Наставници дефектолози	1	6	15	94



Графикон 9. Доволно содржини за ранливата категорија ученици

Тргувајќи од фактот дека во образовните текови се модернизираат и се насочени кон воведување инклузивно образование, образование за сите, претпоставуваме дека наставниците не се согласуваат дека во учебниците се застапени доволно содржини што ќе го поттикнуваат прифаќањето на лицата со пречки во развојот како рамноправни членови во општеството или поконкретно во рамките на воспитно-образовниот процес. Од прикажаните бројки во табела 9, јасно е дека ова тврдење се потврдува - во учебниците не е доволно развиена воспитната компонента во функција на прифаќање и почитување на лицата со пречки во развојот. При извршената квалитативна анализа на најчесто користените учебници, не беше забележана ниту една содржина што посочува на почитување на различностите меѓу луѓето, а во однос на тоа и на ранливите категории во едно општество – лицата со посебни потреби.

Одговорите од последното прашање во анкетниот прашалник се во прилог на потврдување на последната потхипотеза, како и во прилог на потврдување на главната хипотеза. Одговорите на ова прашање се дадени во табела 10, а процентуално се претставени на графиконот 10, додека на графиконите 10а и 10б е претставен процентот во однос на одделенските наставници и од аспект на наставниците дефектолози.

Табела 10. *Потреба од дополнување, менување на постојните учебници или изработка на нови учебници и работни тетратки*

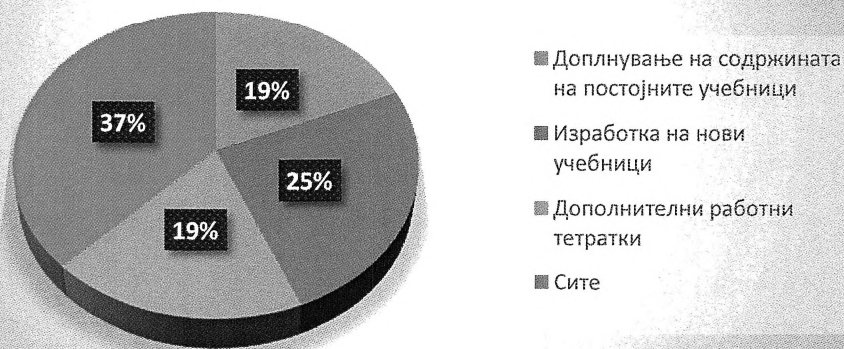
Испитаници	Дополнување на содржината на постојните учебници		Изработка на нови учебници		Дополнителни работни тетратки		Согласни со два или три од понудените тврдења	
	Бр.	%	Бр.	%	Бр.	%	Бр.	%
Одделенски наставници	3	19	4	25	3	19	6	37
Наставници дефектолози	3	19	1	6	9	56	3	19
Вкупно	6	19	5	16	12	37	9	28

Потреба од дополнување, менување на постојните учебници или изработка на нови учебници и работни тетратки

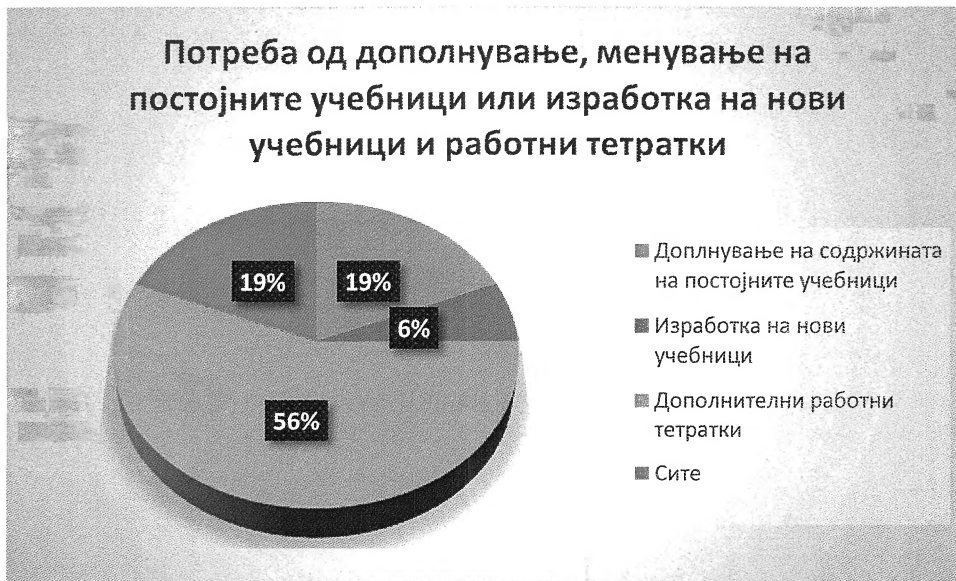


Графикон 10. Потреба од менување на сегашната практика за изработка на учебници

Потреба од дополнување, менување на постојните учебници или изработка на нови учебници и работни тетратки



Графикон 10а. Од аспект на одделенските наставници



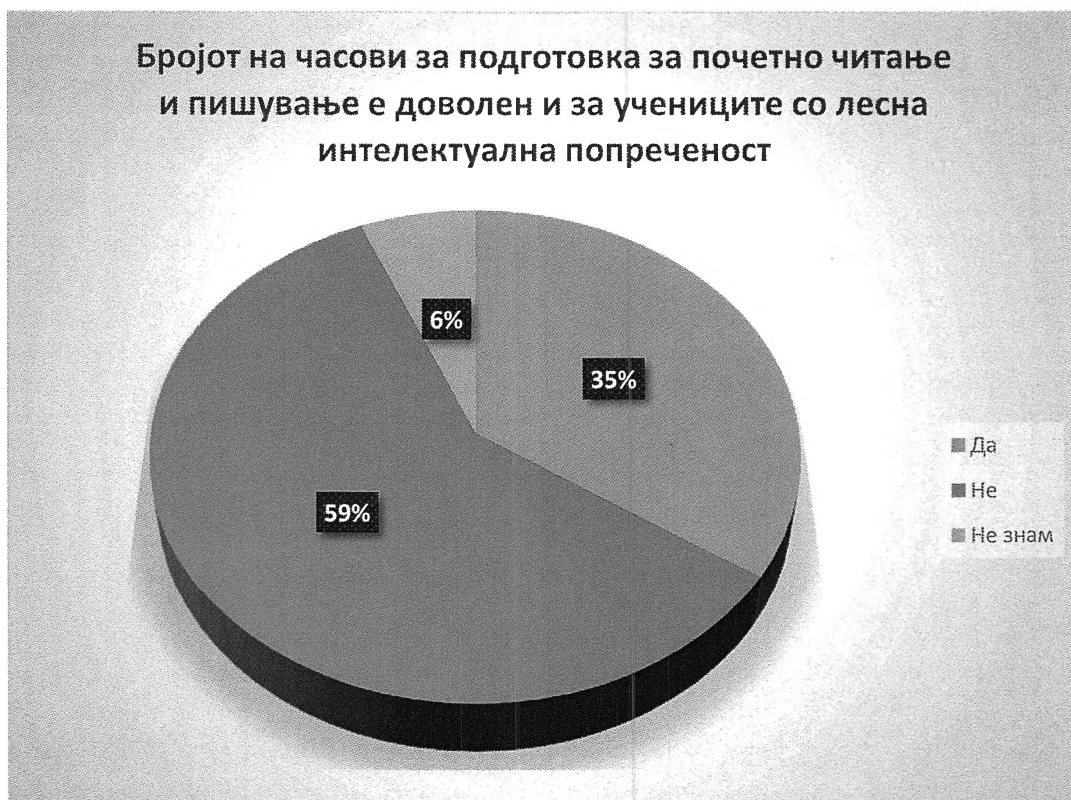
Графикон 10б. Од аспект на наставниците дефектолози

Според добиените податоци, 6 (19 %) од наставниците сметаат дека е потребно дополнување на содржините, 5 (16 %) од наставниците сметаат дека е потребно да се изработат нови учебници, а 12 (37 %) од испитаниците сметаат дека се потребни дополнителни работни тетратки. Во однос на ова прашање / тврдење, 9 (28 %) од испитаниците заокружиле две, па дури и трите понудени тврдења. Интересно е тоа што најголемиот број одделенски наставници сметаат дека се потребни само дополнителни работни тетратки, а дефектолозите, пак, се речиси подеднакво согласни дека е потребно и изработка на нови учебници и дополнителни работни тетратки.

Ваквите резултати, најверојатно се должат и на мислењето на наставниците за бројот на часови за програмското подрачје Подготовка за почетно читање и пишување, кој изнесува 30 предвидени часа со наставната програма за прво одделение (табела 11). Дури 81 % од наставниците дефектолози не се согласуваат со тврдењето дека бројот на часови за описменување е доволен и за лицата со лесна интелектуална попреченост. Од аспект на одделенските наставници преовладува мислењето дека тој број е доволен, но сега тука се поставува и прашањето колку се тие запознаени со карактеристиките на децата со интелектуална попреченост.

Табела 11. Бројот на часови за подготовка за почетно читање и пишување е доволен и за учениците со лесна интелектуална попреченост

Испитаници	ДА		НЕ		Не знам	
	Бр.	%	Бр.	%	Бр.	%
Одделенски наставници	8	50	6	37	2	13
Наставници дефектолози	3	19	13	81	/	0



Графикон 11. Процентуална застапеност на мислењето за бројот на часови за подготовка за почетно читање и пишување

Од добиените податоци, прикажани погоре, можеме да ги потврдиме сите наши хипотези, освен хипотезата дека одделенските наставници се повеќе согласни со тврдењето дека содржините од учебниците се во функција на развојот на јазичните карактеристики на лицата со пречки во развојот. Сепак, и одделенските наставници, како и наставниците дефектолози во поголем број не се согласуваат со тоа тврдење.

Сите погоренаведени факти афирмативно говорат за нашата главна хипотеза:

Неопходно да се ревидираат содржините во учебниците по Македонски јазик за прво и второ одделение или да се изработат нови за практична примена во рамките на инклузивно образование.

3.3 Квалитативна анализа на содржините на учебниците за прво и второ одделение во деветгодишното основно образование

Учебникот како составен и неразвоен дел од наставата зборува дека тој се задржал како извор на знаење во сите негови трансформации, а неговиот развој е нужно условен од менувањето и развојот на наставата. Современата настава, која се движи кон исполнување услови за изведување инклузивно образование, бара современ учебник со повеќе идеи, а помалку факти, учебник што ќе го поттикнува и провоцира и ученикот со лесна интелектуална попреченост за истражување и усвојување вештини и знаења.

Учебникот како интегрален дел на наставата е подложен на често менување и усовршување, односно приспособување на современите општествено-економски услови на развој, но сепак го задржува своето централно место во наставата. За функцијата на учебникот во наставата, може да се каже дека претставува книга која ќе му помогне на ученикот да усвои одредени знаења, го стимулира, поттикнува ученикот за самостојна работа. Како наставно средство, учебникот има одредена материјална форма која е поврзана со содржината, процесот на усвојувањето на содржината и резултатите од усвојувањето. Формата, пак, е изразена во сложената структура на учебникот како дидактичко-функционален белег. Појавата на нови концепции за карактерот на наставниот процес бараат промена и во концепцијата

на современиот учебник. Наставната програма директно ја одредува концепцијата на наставата преку градивото кое влегува во учебник.

При квалитативната анализа на содржините од учебниците се обидовме да одговориме на следниве прашања:

1. Дали бројот на содржини во учебникот за прво одделение е доволен за усвојување на конкретните цели од наставното подрачје Подготовки за читање и пишување од наставната програма за прво одделение дадена од Бирото за развој на образованието на Република Македонија и за учениците со лесна интелектуална попреченост?

2. Дали задачите и вежбите од учебникот за прво одделение се соодветни за развој на графомоториката и говорот на учениците со интелектуална попреченост во фазата на претпишување и претчитање?

3. Дали во учебникот за второ одделение има доволно задачи за повторување на наученото во прилог на усвојување на конкретните цели од наставното подрачје Почетно пишување и читање од наставната програма за второ одделение, дадена од Бирото за развој на образованието на Република Македонија и за учениците со лесна интелектуална попреченост?

4. Дали се застапени основните елементи при развивање содржина за почетно читање и пишување во учебникот за второ одделение и се соодветни за поттикнување на почетното пишување и читање и за лицата со лесна интелектуална попреченост?

5. Дали содржините од учебниците за прво и второ одделение по македонски јазик ги поттикнуваат учениците на активно и рамноправно учество во наставата по македонски јазик во редовните основни училишта?

Според добиените резултати од квантитативното истражување, во наставата по македонски јазик во прво одделение најчесто се користи учебникот Македонски јазик за прво одделение во деветгодишното основно образование од авторите Елеонора Стрезовска, Јадранка Симитковска, Татјана Неческа и Александра Митровска, издавач „Топер“, 2008 година, Скопје, а во наставата по македонски јазик за второ одделение најчесто користен е Македонски јазик за второ одделение од авторите Добрица Петрушевска, Снежана Васиљевиќ и Билјана Кртолица, издавач: „Македонска искра“, 2008 година, Скопје. Наведените два учебника, како

најчесто користени во наставата по македонски јазик во прво и второ одделение во деветгодишното основно образование ќе бидат предмет на нашата квалитативна анализа.

При вршењето на квалитативната анализа на содржините на учебниците Македонски јазик за прво одделение во деветгодишното основно образование од авторите Елеонора Стрезовска, Јадранка Симитковска, Тајјана Неческа и Александра Митровска, издавач „Топер“, 2008 година, Скопје и Македонски јазик за второ одделение од авторите Добрица Петрушевска, Снежана Васиљевиќ и Билјана Кртолица, издавач: „Македонска искра“, 2008 година, Скопје, се водевме од критериумите за вреднување учебници дадени во текстот *Концепција за изработка на учебник и методологија за вреднување на учебник*, издавач: Биро за развој на образованието, Скопје, 2010 година. Прашалникот за вреднување на учебниците од Бирото за развој на образованието на Република Македонија содржи пет одделени делови што се во согласност со критериумите за изработка на учебник. Понуден е сет од четири носечки критериуми за вреднување:

Прашалник за вреднување на учебник за основно или за средно образование

Усогласеност на содржината на учебникот со наставната програма

Ред. бр.	Индикатори за вреднување на учебник	Бодови		
		1	2	3
1.	Усогласеност на содржината на учебникот со наставната програма			
1.	Учебникот ги содржи сите теми/подрачја предвидени со наставната програма			
2.	Во учебникот се развиени содржини согласно општите и конкретните цели на наставната програма.			
3.	Бројот на предвидените содржини е рационален и економичен.			
4.	Во содржините се опфатени (разработени) сите поими предвидени со наставната програма.			
5.	Учебникот ги следи методите, активностите и дидактичките насоки за реализација на наставната програма.			
Вкупно				

(табела 1)

Придржување кон современите достигнувања на определената научна област, методологијата на изучување на предметот и употреба на стручна терминологија

Ред. бр.	Индикатори за вреднување на учебник	Бодови		
II.	Придржување кон современите достигнувања на определената научна област, методологијата на изучување на предметот и употреба на стручна терминологија	1	2	3
1.	Содржините во учебникот се темелат на научни факти.			
2.	Во учебникот коректно се употребува стручната терминологија од дадената област/подрачје.			
3.	Учебникот има јасна и разбирлива структура.			
4.	Учебникот ги содржи основните елементи при развивање на содржините (основен текст, објаснување на поими, прашања и задачи, илустрации, дополнителни текстови, насоки и сл.).			
5.	Со содржините и задачите за учениците се овозможува развивање на нивните способности од когнитивното подрачје - <i>разбирање, примена на знаењето, анализа, синтеза, вреднување.</i>			
6.	Во учебникот се нуди постепено и систематизирано разработување и усвојување на поимите (од поедноставно кон посложено, кон продлабочување и проширување на знаењата).			
7.	Прашањата и задачите во учебникот се така конципирани што даваат основа учениците да ги откриваат и да ги поврзуваат знаењата.			
8.	Во учебникот има задачи за повторување и утврдување на знаењето.			
9.	Содржините, прашањата, задачите и другите прилози ги стимулираат учениците за примена на знаењето.			
10.	Визуелните прилози се во функција на содржините.			
	Вкупно			

(табела 2)

Усогласеност на учебникот со возраста на учениците

Ред. бр.	Индикатори за вреднување на учебник	Бодови		
		1	2	3
III.	Усогласеност на учебникот со возраста на учениците			
1.	Учебникот е сообразен со развојните карактеристики на учениците (интелектуалните, емоционалните, социјалните и другите карактеристики на учениците карактеристични на возраста на која го изучуваат наставниот предмет).			
2.	Во учебникот се користи стандарден литературен јазик.			
3.	Јазикот и стилот во учебникот се разбирливи за возраста на учениците за кои е наменет.			
4.	Во учебникот има објаснувања за непознатите зборови или зборовите чие значење учениците не го знаат (зборови/термини што првпат се воведуваат).			
5.	Во учебникот се посветува внимание на постојаното збогатување на речникот на учениците за наставниот предмет.			
6.	Соодветно се користат кратенки, симболи и знаци нормирани во стандардите на јазикот на којшто е напишан учебникот (македонскиот јазик, албанскиот јазик, турскиот јазик, српскиот јазик или друг јазик), како и пропишаните мерни единици и нивните кратенки.			
7.	Во содржините има логичен распоред на состојбите, акциите, случувањата.			
8.	Визуелните прилози се соодветни на возраста на учениците за дадениот предмет и прегледно и јасно ги прикажуваат податоците, конкретните појави, поими и сл.			
	Вкупно			

(табела 3)

Учебникот има воспитна функција, го поттикнува позитивниот однос кон науката/знаењето, разбирањето на националниот и граѓанскиот идентитет, мултикултурноста и родовата еднаквост

Ред. бр.	Индикатори за вреднување на учебник	Бодови		
IV.	Учебникот има воспитна функција, го поттикнува позитивниот однос кон науката/знаењето, разбирањето на националниот и граѓанскиот идентитет, мултикултурноста и родовата еднаквост	1	2	3
	Учебникот ги следи и промовира принципите и целите на воспитанието и образованието утврдени со целите на воспитанието и образованието во Република Македонија (концепции, закони), декларациите за човековите и детските права и други меѓународни декларации и акти за унапредување на воспитно-образовниот процес.			
1.	Преку содржините во учебникот се овозможува развивање на способностите за прифаќање вредности и формирање ставови.			
2.	Во учебникот се застапени содржини за личниот и социјалниот развој на учениците (комуникација, здравје, мирно решавање конфликтни ситуации, заштита на околината и сл.).			
3.	Во учебникот се нудат содржини и пристапи кои го развиваат граѓанскиот и националниот идентитет кај припадниците на сите етнички/културни заедници во земјата.			
4.	Во учебникот се застапени припадници на различните етнички/културни заедници кои живеат во Република Македонија (секаде каде е можно, во зависност од подрачјето/областа на учебникот).			
5.	Во учебникот се избегнува (експлицитно или имплицитно) произведување родови стереотипи.			
6.	Преку текстовите, визуелните прилози, јазикот и сл. учебникот придонесува во сензибилизирањето за родовата еднаквост, како и човековите права и слободи.			
7.	Учебникот промовира етички принципи (согласно етичките принципи на соодветната научна дисциплина).			
8.	Учебникот промовира етички принципи (согласно етичките принципи на соодветната научна дисциплина).			
9.	Учебникот промовира етички принципи (согласно етичките принципи на соодветната научна дисциплина).			
	Вкупно			

(табела 4)

Наведените индикатори се однесуваат за сите наставни подрачја предвидени со наставната програма за прво и со наставната програма за второ одделение, ама во интерес на ова истражување е наставното подрачје Подготовка за почетно читање и пишување од наставната програма за прво одделение и наставното подрачје Почетно читање и пишување од наставната програма за второ одделение.

3.2.1 Бројот на содржини во учебникот за прво одделение за усвојување на конкретните цели од наставното подрачје Подготовка за читање и пишување за учениците со лесна интелектуална попреченост

Како што веќе спомнавме, предмет на анализата ќе биде учебникот за прво одделение од авторите Елеонора Стрезовска, Јадранка Симитковска, Татјана Неческа и Александра Митровска „Македонски јазик за прво одделение во деветгодишното основно образование“.

Во фокусот на наставната програма за прво одделение, во делот Подготовка за почетно читање и пишување е на:

- разликувањето на текст од илустрација,
- оспособување за препознавање на основните елементи на јазикот: реченица, збор, глас,
- запознавање со карактеристиките на пишувањето,
- координираноста на движењата при пишувањето: одржување насока во пишувањето, усогласување на напишаните елементи по големина, еднаков притисок со моливот врз хартијата)
- препознавање зборови
- препознавање на големите букви
- запознавање со различните материјали за пишување.

Предвиден број часови за усвојување на овие цели е 30 наставни часа.

На самиот почеток мораме да посочиме дека структурата на учебникот не ги задоволува барањата на наставната програма, односно не постои интегриран дел што ќе се однесува на наставното подрачје Подготовка за почетно читање и пишување.

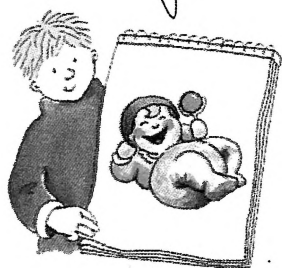
Иако учебникот избилува со илустрации, нема вежби за разликување на текст од илустрација. Пред сè, големината на буквите во текстовите не се сообразна со возраста на децата, а на една страница се претставени голем број елементи, што може да предизвика само збунетост кај детето, а никако развивање на мисловните процеси перцепција и дистинкција.

По неуспешниот обид со прилозите (текстовите и илустрациите) на првите страници да се воведат ученикот во поимот запознавање и да стекне вештини да се претстави себеси, со што ќе биде способен да ја каже својата адреса и да се опише, а воедно ќе забележи дека не се сите деца како него, кога најдобро може да се примени принципот на инклузивност, направена е грешка и со тоа што од ученикот се бара да произведе исказ (врзан текст). Имено, во наставната програма се предвидува усвојување на поимот *запознавање* од аспект на сличностите и разликите меѓу децата, со што најдобро може да се посочи дека децата се разликуваат меѓу себе по тоа со која рака пишуваат, некој носи очила, некој не, има деца што користат инвалидска количка, деца кои имаат потемна боја на кожата итн., а наместо тоа имаме многу несоодветни илустрации и барања од ученикот да даде исказ. Како пример ја посочуваме страница 7 од учебникот (слика 2).

На оваа страница има седум илустрации, два знака (наменети за наставникот) и премногу текст за дете од 5 години и 8 месеци, коешто првпат тргнува во училиште. Од ученикот се бара да се опише себеси кога бил бебе, кога одел во градинка, кога бил мал и сега?! Дете од 5 години и 8 месеци не може да зборува за себе кога било бебе, затоа што не може да се сеќава на тоа, а тоа е уште потешко кога станува збор за ученици со лесна интелектуална попреченост! Фразите „кога бев мал, кога одев во градинка и сега“ се однесуваат на истото дете коешто се уште е мало (не може големо дете да оди во градинка)! Потоа на крајот од страницата се бара од него да раскаже, а детето се уште не може да сврзе реченица - точна и правилна. Доколку наведениот пример не е соодветен за дете со типичен развој, тогаш ќе биде уште понесоодветен за дете со лесна интелектуална попреченост. И низ целиот учебник од детето се бара да произведува искази или да раскажува проследено со илустрации, коишто воопшто не одговараат на развивање на способноста за диференцирање на слика од текст, а и за развивање чувство за реченица, збор и глас.

КОЈ СУМ ЈАС

Ова бебе на
фотографијата сум
јас. Кога сум бил
бебе, многу
сум плачел.



На оваа фотографија
имам две години. Сликан
сум со мојот велосипед.
Тогаш најмногу сум сакал
да играм
со коцки.



Јас спиев со
мојата омилена
играчка.
Мечето Теди.



Разгледај ги фотографиите на твоите другари кога биле бебиња. Наредете ги фотографиите и играјте ја играта „погоди кое другарче е ова бебе.“



ШТО МОЖЕВ ДА ПРАВАМ, А ШТО МОЖАМ ДА ПРАВАМ СЕГА



Кога бев бебе јас можев... Исказ _____

Кога одев во градинка јас можев... Исказ _____



Кога бев мал/а јас можев... Исказ _____



Јас сега можам... Исказ _____



Раскажи како го прослави твојот петти роденден!

Слика 2. Содржина од учебникот по македонски јазик за прво одделение

Од страница 86 до страница 103 се дадени графомоторни вежби за пишување, односно испишување линии што ќе му помогната на детето да развива вештини за правилно пишување и да се оспособи за пишување букви. Доколку се усвојува по една буква на еден наставен час, тогаш се потребни 31 час плус 2-3 часа за повторување. Во тој случај се надминува бројот на предвидени часови. Доколку се усвојуваат по 2 букви, како што е посочено во учебникот, ученикот со лесна интелектуална попреченост не може да ја усвои содржината.

За повторување се дадени само две страници, па доколку тоа е бројот предвиден за повторување, тогаш навистина е малку и за децата со типичен развој, а уште повеќе за учениците со лесна интелектуална попреченост, коишто можат да бидат вклучени во редовното образование имаат потреба од повеќе часови за повторување, што пак ќе им овозможи на децата од типичната популација да ги утврдат стекнатите вештини.

Имајќи го предвид горенаведеното, а во однос на индикаторот според кој бројот на предвидените содржини е рационален и економичен, можеме да кажеме дека учебникот не го исполнува овој критериум ниту за децата од типичната популација, а не пак за учениците со лесна интелектуална попреченост.

3.2.2 Задачите и вежбите од учебникот за прво одделение за развојот на графомоториката и говорот на учениците со интелектуална попреченост во фазата на претпишување и претчитање

На сликата подолу (слика 3) е претставен шаблонот од учебникот за усвојување, т.е. запознавање со сите букви. За сите букви има ист воведен дел: *Разговор за тоа дали некој ученик или ученичка има име или презиме што започнува на буквата _*. Имајќи предвид дека претходните содржини во учебникот воопшто не се дадени во насока да се стекнат вештини за водење разговор, тогаш оваа задача не може да се реализира, а уште повеќе што задачата не дава можност за водење разговор. На секоја страница има илустрации од животни или предмети во чиешто називи е содржана соодветната буква во различни позиции: иницијална, медијална, финална и прашање: *Каде го слушаш гласот?* Еден ученик со лесни пречки во развојот не може лесно да го определи местото на гласот што го слуша, затоа

прашањето би требало да се преформулира. Потоа следува вежба: *Нацртај нешто што почнува на буквата _* и даден е многу мал простор за цртање. Имајќи во предвид дека тоа е сложено барање за ученик со лесна интелектуална попреченост, можеби е посоодветно да довршува даден цртеж, и тоа на многу поголем простор. Пишувањето на линиите треба да биде во поголем простор (во наставната програма е наведено пишување линии во ограничен простор, но тоа никако не би требало да значи простор што ќе се применува понатаму при пишувањето - 1 см меѓу линиите), зашто дури во второ одделение треба да се приближуваат до просторот од 1 см помеѓу линиите. Исто така со дадените вежби не е можно разликување на големи и мали букви, зашто малите букви воопшто ги нема и не се обрнува внимание на нив. Исто така, не се претставени сите линии за пишување букви. На учениците не им е дадена можност да го одберат материјалот со којшто ќе ја извршуваат задачата, со што би се запознале со различните материјали за пишување. Задачите за повторување се дадени на две страници (стр. 86 и стр. 103), освен што се малку, не ги содржат сите елементи потребни за понатамошно пишување букви. За да биде јасно претставена содржината за учениците од прво одделение, потребна е подобра визуелна концепција на страницата, помалку и поедноставни задачи, а за учениците со лесна интелектуална попреченост повеќе вежби за повторување. Во ниту еден дел од графомоторните вежби не е посочен правецот на пишување на буквите.

ПРЕПОЗНАЈ БУКВА



Разговор за тоа дали некој ученик или ученичка има име или презиме што започнува на буквата А.

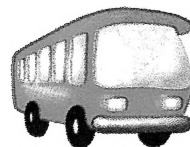
А



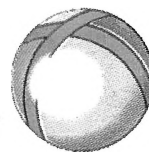
АЛИГАТОР



ОБЛАК



АВТОБУС



ТОПКА



Каде го слушаш гласот А, на почеток на средина или на крај?



Нацртај нешто што почнува на буквата А.



Заокружи ја буквата А.

АНА НАУТРО СТАНУВА РАНО.

ПРАВИ ФИСКУЛТУРА МИЕ ЛИЦЕ, ЗАБИ И ПОЈАДУВА.

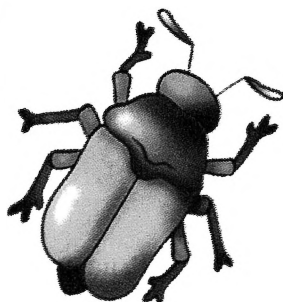
ПОТОА ОДИ НА УЧИЛИШТЕ.

\\ \\ \\

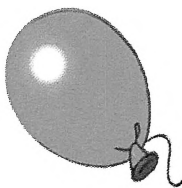


Разговор за тоа дали некој ученик или ученичка има име или презиме што започнува на буквата Б.

Б



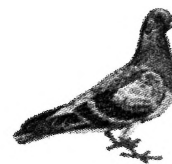
БУМБАРЧЕ



БАЛОН



ЛЕБЕД



ГУЛАБ



Каде го слушаш гласот Б, на почеток на средина или на крај?



Нацртај нешто што почнува на буквата Б.



Заокружи ја буквата Б.

БАБА БЛАГА ПРАВИ ГИБАНИЦА. ДЕДО БОРИС НАРАМИ ДРВА НА ГРБ.
КЕ ЈА ЗАПАЛИ ПЕЧКАТА. ГИБАНИЦАТА СЕ ПЕЧЕ, А БАБА БЛАГА И
ДЕДО БОРИС ПИЈАТ СТУДЕНА БОЗА.

)))



Слика 3. Содржина од учебникот по македонски јазик за прво одделение

И во однос на развивање на јазичните елементи реченица, збор, глас, содржините не ги исполнуваат барањата од наставната програма, ниту со текстовите, ниту со илустративните прилози, на пример, нема вежби за препознавање на зборовите, откако претходно учениците ги виделе до некоја слика, а ниту, пак, вежби за обележување на зборовите во реченица, односно перципирање на зборот како целина. Затоа учебникот не ги исполнува ниту критериумите според кои во учебникот се разработени сите поими предвидени со наставната програма, се нуди постепено и систематизирано разработување и усвојување на поимите (од поедноставно кон посложено, кон продлабочување и проширување на знаењата), визуелните прилози се во функција на содржините, прашањата и задачите се така дадени што даваат основа учениците да ги откриваат и да ги поврзуваат знаењата. Секако за да се сфати овој заклучок мораме да знаеме дека кај учениците со лесна интелектуална попреченост постои отсуство на суштинските својства на перципираниот предмет, поради што тие различните предмети ги гледаат и ги доживуваат како исти. претставите што ги формираат Исто така, во учебникот нема доволен број задачи за повторување, а и оние што ги има не се јасно и разбирливо конципирани.

Воочливо во овој учебникот е тоа што има премногу илустрации, премалку текст, па така наликува на учебниците по запознавање на природа и општество и не ги исполнува барањата на програмата за воведување поими од литературата: стихотворба, приказна, басна, драмски текст во функција на развивање на мисловните процеси на учениците, како што се анализа и синтеза.

Треба да се знае дека во фазата на прием на информации се јавуваат тешкотии во обработка или интерпретација на добиените информации - нивна дискриминација, разликување на план и заднина, како и при и воспоставување редослед на информациите.

Проблемите во интеграцијата, во процесот на идентификување и поврзување на информациите, најчесто се одразуваат на редоследот, апстракцијата и организацијата на информациите, па затоа е многу важно учебникот да има јасна и прецизна структура, посебно за учениците со пречки во развојот.

3.2.3 Учебникот за второ одделение има доволно задачи за повторување на наученото во прилог на усвојување на конкретните цели од наставното подрачје Почетно пишување и читање од наставната програма за второ одделение

За да се следи развојниот тек на содржините за почетно читање и пишување, преминуваме на анализа на содржините наменети за почетно читање и пишување во учебникот по македонски јазик за второ одделение од авторите Добрица Петрушевска, Снежана Васиљевиќ и Билјана Кртолица „Македонски јазик за второ одделение“.

Во наведениот учебник уште на првите страници се дадени вежби за повторување на дел од материјалот од прво одделение. Почнувајќи од страница 11, па сè до страница 17 има вежби за пишување линии во ограничен простор и слики за опишување на одредена тема - библиотека, в село, град.... , а потоа само слики со знаци за „разгледај“ и „разговор“. Концепциски тоа е одлично претставено, се започнува најпрво со повторување на наученото, па потоа се поминува на усвојување нови знаења. Затоа што станува збор за учебник по мајчин јазик, во којшто треба да се негува пишаниот збор, веднаш се забележува тоа што нема литературни текстови на страниците, коишто би им помогнале на учениците да го развиваат својот говор и ќе претставуваат насочувач за активностите на ученикот. Исто така, во овој учебник се претставени сите линии според физиологијата на нивното појавување - права исправена, права легната, коса надесно, коса налево, десен полукруг, лев полукруг, круг, ченгелче, а прикажан е и правецот на нивното пишување, ама оставен е многу малку простор за нивно пишување, а исто така добро би било да се дадени вежби за пишување од поширок кон потесен простор за да се дојде до просторот од тетратките. Исто така за да биде во функција на усвојување на големи и мали букви, треба да има и големи и мали линии. Затоа што учениците со лесна интелектуална попреченост потешко запомнуваат, а побрзо забораваат, би требало да бидат дадени повеќе задачи за испишување на линиите, и тоа не две линии на еден час. Исто така за развивање на говорот, неопходно е да има повеќе насочени прашања за учениците со лесна интелектуална попреченост, зашто тие полесно одговараат на прашања, а многу потешко се изразуваат самостојно. Насочените прашања се, всушност, препорачливи и за учениците од

типичната популација за да ги воочат елементите од поедноставно кон посложено, односно одговорите потоа да ги репродуцираат во самостојно опишување слика. И покрај тоа што овој учебник ги исполнува критериумите за постепено и систематизирано разработување и усвојување поими, нема доволно содржини за повторување за учениците со лесна интелектуална попреченост. Особено е значајно да не се преминува кон усвојување нови содржини доколку учениците со лесна интелектуална попреченост не ги стекнале потребните вештини и знаења од претходното одделение, зашто учениците со лесна интелектуална попреченост имаат емотивно, селективно памтење. Памтењето кај нив е на низок степен.

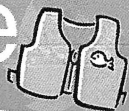
3.2.4 Основните елементи при развивање содржина за почетно читање и пишување во учебникот за второ одделение

За разлика од шаблонот за запознавање со буквите од учебникот за прво одделение, страниците за усвојување на буквите се многу подобро конципирани, и од текстуален и од визуелен аспект. Илустративните прилози се во корелација со текстовите и придонесуваат за дистинкција на текст од илустрација, а и за поврзување одредена илустрација со текстот. На слика 4 е даден пример за изгледот на една страница за говорно-јазичниот развој на учениците.

Од големо значење за правилното усвојување на нови букви е систематското воведување во нова буква, а потоа и збор и реченица за на крајот да се стигне до врзан текст што учениците ќе можат да го анализираат.

На секоја страница од делот за почетно читање и пишување започнува со печатната буква што ќе се усвојува, која е напишана во просторот меѓу линии, и тоа и големата и малата буква за еден глас. Притоа е даден и правецот на пишување на линиите во буквата, односно нивно поврзување во буква. Гласот, т.е. буквата што се усвојува е соодветно обележана во зборови што ја содржат, а над зборот е нацртан поимот што тој збор го означува. Како што се напредува во усвојувањето на буквите, чијшто редослед е во согласност со принципот за составување зборови од научените букви, се преминува од збор кон реченица. Важна е примената на

Ее Рр



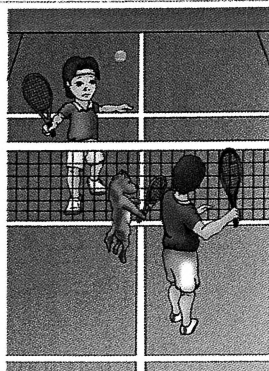
Ее Рр

Ее

Рр

НА ТЕНИС

Ристо и Мери носеа .
 На тенис се и Ема и Есат.
 Марина снима се.
 Снимаат и Мира и Роса.
 Сите се смеат на .
 И тоа .



Пронајди ги зборовите:
 ЕМА, СНИМА, МИРА, МАРАМА, ТЕНИС

Б	С	М	В	Т
Е	Н	Е	Г	Е
М	И	Р	А	Н
А	М	А	В	И
Д	А	М	З	С
Ј	К	А	Л	П

ПОВРЗИ

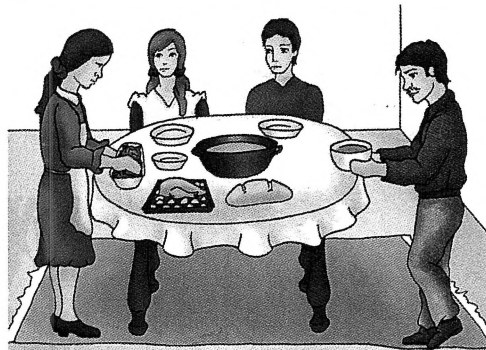
	сен
е	ма
	те
меса	
мета	р

Ее



Ее

Рр



Есен е

Есен е. Црена и Мери се .
 Сеајт семе. Паму се и Ристо и Роса. Ситје
 сеајт и се смеајт. Семејто е .
 Сè се смири. Есен е и сè е мирно.
 Мама ни носи . Пато ни носи .



Слика 4. Содржини од учебникот по македонски јазик за второ одделение

слики наместо зборови што содржат букви кои се сè уште неусвоени од учениците. Потоа се даваат вежби за допишување буква што недостасува и испишување букви на празни линии, а се однесуваат на буквата што се усвојува. Покрај тоа учениците се запознаваат и со брзозборки, крстозборки, песни, приказни. Од усвојување една по една буква се преминува кон усвојување две букви, а се даваат вежби и за дополнување речница со збор.

За да може овој дел од учебникот и за ученици со лесна интелектуална попреченост, треба да се издери пишувањето на малата и на големата буква, т.е. во еден ред да се испишува големата, а во друг ред малата буква и потоа да се пишуваат заедно. Исто така, некои текстуални прилози би требало да бидат напишани со поголеми букви, а и треба да им се даде повеќе простор за пишување, што, пак, може да послужи како домашна работа за испишување во тетратка.

Паралелно со печатната буква е дадена и ракописната, иако немаме информација дали се предаваат една по друга или прво се усвојуваат печатните, а потоа ракописните, што би било посоодветно за учениците.

Задачите, вежбите и текстуалните содржини се во функција на развојот на говорот и вештините за читање и за учениците со лесна интелектуална попреченост, иако се потребни повеќе такви активности за нив.

Содржините, прашањата ги стимулираат учениците за развивање на мисловните процеси, како и за примена на знаењето.

3.2.5 Активно и рамноправно учество во наставата по македонски јазик во редовните основни училишта

Учебникот за прво одделение по македонски јазик, поради непостепеното и несистематизирано предавање на содржините го отежнуваат активното и рамноправно учество на учениците со лесни пречки во развојот.

Учебникот за второ одделение по македонски јазик има јасна структура и разбирливи прашања и задачи што овозможуваат активно учество на учениците со лесна интелектуална попреченост во наставата по македонски јазик, иако е потребно да се воведат дополнителни содржини за повторување и утврдување.

4. ЗАКЛУЧОК И ПРЕПОРАКИ

4.1 Заклучни сознанија

Инклузивното образование условува развој на социјален модел чија суштина ја претставува сфаќањето дека пречките не треба да се негираат, но и дека личностите со пречки во развојот од општеството ги исклучува не само нивната попреченост туку и недоволното познавање на личностите со пречки во интелектуалниот развој, предрасудите и присутните стравови. Токму затоа, пред самиот тек на инклузивното образование, неопходно е потемелно запознавање на учесниците во наставниот процес со барањата што ги наложува тоа и со извршување на неопходните корекции за успешно инклузивно образование. Каталогот на Министерството за образование и наука треба да се дополни со литература што ќе биде во функција на изведување инклузивна настава.

Наставниците од редовните училишта коишто ќе треба да бидат непосредно вклучени во инклузивниот процес, би требало да се ослободат од стресот што го чувствуваат како товар, и тоа не само со неколкумесечен курс за нешто за што е наука која се изучува на високообразовна институција, туку и во поглед на намалување на бројот на часовите, намалување на бројот на ученици во одделението, соодветна литература за работа.

Од направента квалитативна и квантитативна анализа можеме да го заклучиме следново:

- **Задолжителните учебници за прво и второ одделение по македонски јазик повеќе ги користат одделенските наставници отколку наставниците дефектолози.** Во прилог на потврдувањето на оваа претпоставка говорат податоците од табелите 1а и 1б, во коишто е забележано дека сите одделенски наставници користат учебник од каталогот на Министерството за образование, а 8 наставници дефектолози не користат ниту еден од понудените за прво одделение за наставата по македонски

јазик, односно 4 наставници дефектолози не користат ниту еден од понудените за наставата по македонски јазик за второ одделение. По направената квалитативна анализа можеме да заклучиме дека тоа е така затоа што одделенските наставници се помалку запознаени со карактеристиките на учениците со лесна интелектуална попреченост.

- **Попозитивни мислења за учебниците даваат наставниците со помалку работен стаж.** Оваа претпоставка се потврди со податоците добиени со квантитативната анализа, претставени во табела 4, во којашто е прикажан ставот кон учебниците од аспект на работниот стаж на наставниците, без разлика дали станува збор за одделенски наставници или наставници дефектолози. Тоа произлегува од фактот дека наставниците со повеќегодишен работен стаж имале можност да користат повеќе литература, односно буквари и читанки во својата работа, па се во можност да направат споредба.
- **Бројот на предвидените содржини за подготовка за почетно читање и пишување, односно почетно читање и пишување не е доволен и од аспект на одделенските наставници и од аспект на наставниците дефектолози.** Според податоците од табела 11, оваа хипотеза не се потврди, зашто 50 % од одделенските наставници се изјаснија во прилог на бројот на часовите за почетно читање и пишување, за разлика од наставниците дефектолози, од коишто 81 % не се согласуваат. Ваквиот став произлегува од практичната работа на наставниците дефектолози коишто имаат потреба од повеќе часови за подготовка за почетно читање и пишување, како и за почетно читање и пишување, особено за учениците што потешко го совладуваат тој материјал, кој, патем, во учебникот за прво одделение воопшто не е сообразен со развојните карактеристики на учениците, ниту, пак, со барањата од наставната програма.
- **Наставниците дефектолози, како и одделенските наставници сметаат дека учебниците не го следат развојот на јазичните карактеристики на учениците со лесна интелектуална попреченост.** Според податоците од табела 6, графикон 6а и 6б, оваа претпоставка се потврдува. Таквиот заклучок е логичен и по направената квалитативна анализа.

- **Одделенските наставници повеќе се согласуваат дека визуелната компонента на учебниците е соодветна за учениците со лесна интелектуална попреченост за разлика од наставниците дефектолози.** И оваа претпоставка се потврди со квантитативната анализа, за којашто податоците се претставени во табела 7 и графикон 7. Дури 63 % од наставниците дефектолози сметаат дека визуелните прилози не се соодветни и за учениците со лесна интелектуална попреченост, додека 75 % од одделенските наставници се согласуваат со тоа.
- **Учебниците по македонски јазик во прво и второ одделение повеќе се насочени кон стекнување знаења, а помалку кон развивање вештини и способности.** Со оваа претпоставка се согласуваат и одделенските наставници и наставниците дефектолози според податоците од табела 8, така што вкупниот процент на потврдни одговори за ова тврдење изнесува 81 %, претставен на графикон 8. За учениците со лесна интелектуална попреченост од пресудно значење за усвојување понатамошни знаења е стекнувањето соодветни вештини.
- **Во учебниците не е доволно развиена воспитната функција за прифаќање и почитување на лицата со пречки во развојот.** Со ова тврдење се согласуваат 94 % од наставниците дефектолози и 75 % од одделенски наставници. Со квалитативната анализа е потврдено дека во двата учебника нема ниту една содржина во прилог на прифаќања и почитување на лицата со пречки во развојот.

При квалитативната анализа дојдовме до заклучоци дека бројот на содржини во учебникот за прво одделение за усвојување на конкретните цели од наставното подрачје Подготовка за почетно читање и пишување за учениците со лесна интелектуална попреченост не е доволен.

Задачите и вежбите од учебникот за прво одделение за развојот на графомоториката и говорот на учениците со лесна интелектуална попреченост, исто така не ги задоволуваат барањата на наставата со ученици со лесна интелектуална попреченост.

За почитување на принципот на последователност, учебникот во второ одделение би требало да понуди доволно содржини за повторување на стекнатите

знаења од прво одделение. Но во анализираниот учебник за второ одделение не се доволно застапени содржините за повторување во функција на понатамошно усвојување на конкретните цели од наставното подрачје Почетно пишување и читање од страна на учениците со лесна интелектуална попреченост.

Страниците за усвојување на буквите во учебникот за второ одделение се добро конципирани, и од текстуален и од визуелен аспект. Илустративните прилози се во корелација со текстовите и придонесуваат за дистинкција на текст од илустрација, а и за поврзување одредена илустрација со текстот, но потребно е да се вметнат повеќе такви вежби за учениците со лесна интелектуална попреченост.

Учебникот за прво одделение по македонски јазик, поради непостепеното и несистематизирано предавање на содржините го отежнуваат активното и рамноправно учество на учениците со лесни пречки во развојот. Учебникот за второ одделение по македонски јазик има јасна структура и разбирливи прашања и задачи што овозможуваат активно учество на учениците со лесна интелектуална попреченост во наставата по македонски јазик, иако е потребно да се воведат дополнителни содржини за повторување и утврдување.

На крајот доаѓаме до заклучок што ја оправдува нашата главна хипотеза, а тоа е дека е **неопходно да се коригираат учебниците по македонски јазик за прво и второ одделение или да се изработат нови учебници и работни тетратки за учениците, коишто би биле наменети и за учениците со лесна интелектуална попреченост во рамките на една инклузивна училишница**, за што се согласни и одделенските наставници и наставниците дефектолози (табела 10).

4.2 Препораки за понатамошни истражувања

Резултатите од ова истражување придонесуваат за директно, непосредно согледување на состојбата со учебниците по македонски јазик за прво и второ одделение во деветгодишното основно образование од аспект на примената на едно наставно подрачје од наставната програма по македонски јазик за прво и второ одделение.

Потребно е да се направи анализа на учебниците и за другите наставна подрачја предвидени со наставната програма за предметот Македонски јазик за прво и второ одделение од деветгодишното основно образование и да се добие потполна слика за промените што треба да се направат во учебниците за да може да бидат применливи за учениците со лесна интелектуална попреченост, со што ќе се потврди или ќе се негира моќта на учебникот како ресурс за развивање вештини и ставови, а не само пренесување знаења.

Сметаме дека значително позитивно влијание во процесот на креирањето на учебниците за основно образование, особено за изведување инклузивно образование ќе биде вклучувањето на стручњак дефектолог во тимот за изработка на учебници. За да имаме успешна инклузија, потребно е стручните лица – дефектолозите да бидат вклучени во сите сфери на општествениот живот, не само да бидат дел од медицински или училиштен тим. Улогата на дефектологот е незаменлива и во процесите на изработка играчки за деца, софтверски програми, во издаваштвото, во институциите од областа на културата: театри, библиотеки, музеи.

Очекуваме со овој труд да дадеме мал придонес во развојот на посоодветни ресурси за изведување инклузивна настава и кон обидите за приспособување на средината кон детето, а не на детето кон средината.

Литература:

1. Ајдински Горан. (2000) *Карактеристики во развојот кај лесно ментално ретардирани ученици*, „Македонска ризница“, Куманово
2. Ајдински Горан. (2007), *Улогата на дефектологот во процесот на инклузија во редовните основни училишта*, „Дефектолошка теорија и практика, бр. 1-2, Скопје
3. Андреев Ј. (1994) *Олгофренопедагогика*. Универзитетско издателство „Св. Климент Охридски“, Софија
4. Бала Ј, Новак Ј. (1991) *Карактеристике развоја и психолошка процена ментално заостале деца, Ометено дете*, Завод за учебнике и наставна средства, Београд
5. *Воспитанието и образованието меѓу традиционалното и современото*, зборник на трудови (2011) Филозофски факултет, Скопје
6. Делчева-Диздаревиќ. (2013) *Компитабилноста на наставните програми со учебниците по македонски јазик за прво и второ одделение*. Зборник на трудови „Воспитанието и образованието меѓу традиционалното и современото“, Скопје
7. Зборник на трудови *Научните достигнувања во функција на практиката* (2014), Сојуз на дефектолози
8. Јанаков Б. (1997) *Современи теории на личноста*, Скопје
9. Јачова Зора и сор. (2002) *Инклузија на децата со посебни потреби во редовните училишта во Република Македонија*. Биро за развој на образованието, Скопје
10. Јачова Зора, Стојковска Алексовска Радмила. (2013) *Улогата на асистивната технологија во процесот на индивидуализација на наставата во инклузивните училишта*, „Отворете ги прозорците“, Скопје
11. Јачова З, Самарциска-Панова Љ, Лешковски И, Ивановска М. (2002) *Инклузија на децата со посебни образовни потреби во редовните училишта во Република Македонија*, Скопје
12. *Концепција за изработка на учебник и методологија за вреднување на учебникот*. (2010) Биро за развој на образованието, Скопје
13. *Наставна програма за прво одделение*, Биро за развој на образованието, Скопје
14. *Наставна програма за второ одделение*, Биро за развој на образованието
15. *Национална програма за развој на образованието*. (2004) Министерство за образование и наука

16. Правилник за категоризација. (2000) Службен весник на РМ
17. Спасовски Огнен. (2012) *Претпоставките за инклузивното образование и улогата на наставниците и стручните служби*, „Дефектолошка теорија и практика“, бр.1-2, Скопје
18. Тодорова С. и сор. (2012) *Инклузивно образование за учениците со лесни пречки во интелектуалниот развој во рамките на предметна настава во редовните основни училишта*, Зборник на трудови „Инклузивно образование - состојба и предизвици“
19. Хрњица Сулејман. (1997) *Дете са развојним сметњама у основној школи*, Београд
20. Чадловски Г, Филиповска А, Белевска Д. (2004) *Медицинска психологија*, Просветно дело, Скопје
21. Чичевска Јованова Наташа, Рашиќ Цанева Оливера. (2013) *Рана интервенција на деца родени со фактори на ризик*. Филозофски факултет, Скопје
22. Чичевска-Јованова, Наташа. (2007) *Проценка на моторното и когнитивното функционирање кај лицата со церебрална парализа и лицата со лесна ментална ретардација*, докторска дисертација, Скопје
23. Aronen et al. (2005) Working memory, psychiatric symptoms and academic performance at school, *Neurobiology of Learning and Memory*, vol.83, n.1
24. Becker J, Perlmuter M. (1980) *Development of preschoolers Learning, Retention and Generalization of Concepts*, Annual meeting of the American Psychological Association, (88th, Montreal, Quebec, Canada)
25. Blake J, Myszczyzyn D, Jokel A. (2004) *Spontaneous measures of morphosyntaz in children with specific language impairment*. Applied Psycholinguistic
26. Booth T, Ainscow M. (2011) *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*. Bristol: Centre for studies for inclusive education
27. Bremner JG et al. (2001) Relations between drawing Cubes and Coping Lines Diagram and Cubes in 7 to 10 Years old Children, *Child Development*, vol. 71, n.3
28. Brown Frank III and all. *Diagnosis and management of learning disabilities*, Springer-Science, Business Media, B.V.
29. Case R. (1992) *The role of the frontal lobes in the regulation of the cognitive development*, Brain and Cognition

30. Corona A, Pereira L, Ferrite S, Rossi A. (2005) *Memória seqüencial verbal de três a quatro sílabas em escolares*, Pró- fono: revista de atualização científica vol.17
31. Čordić A, Bojanin S. Opšta defektološka dijagnostika, Zavod za udžebnike i nastavna sredstva, Beograd, 1992
32. Diamond A. (2000) *Close interrelation of motor development and cognitive development and of cerebellum and prefrontal cortex*, Child Development
33. Foreman Phil (2009) *Education of Students with an Intellectual Disability*
34. Gligorović M i sar. (2005) *Specifične smetnje u učenju kod dece mlađeg školskog uzrasta*, Defektološki fakultet, Beograd
35. Gligorović M. Radić Šestić M. (2010) *Procena sposobnosti neophodnih za uspešno ovladavanje akademskim veštinama kod dece sa smetnjama u učenju*. Specijalna edukacija i rehabilitacija, vol.9 br.1, Beograd
36. Golomb C. (1992) *The child creation of a practical world*, Berkeley, CA: University of California Press
37. Golubović S. (2005) *Specifične smetnje u učenju, Smetnje u razvoju kod dece mlađeg školskog uzrasta*, Defektološki fakultet, Beograd
38. Golubović S i sar. (2002) *Razvoj auditivne i vizuelne percepcije*, Želnid, Beograd
39. Hilčenko Slavoljub, *Model prventivno-korektivnog softvera na primjeru nepravilnosti i poremećaja u pisanju brojeva*, Informatol 43, 2010, 1, 63-67
40. Hrnjica S, Bala J i sar. (1991) *Ometeno dete – Uvod u psihologiju ometenih u razvoju*, ZUNS, Beograd
41. ICD-10. (1996) Zavod za udžebnike i nastavna sredstva, Beograd
42. Jovanović-Simić N. (2004) *Specifična jezička oštećenja kod dece*. Beogradska defektološka škola, Društvo defektologa Srbije i Crne Gore, Beograd
43. Jovanović-Simić N. *Jezik i poremećaji jazičnog razvoja*. Istraživanja u defektologiji, Defektološki fakultet, Beograd
44. Kavale K, Forness S. (2000) *Policy decisions in special education: The role of meta-analyses*, Contemporary special education research. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates
45. Krstić N. (1999) *Osnove razvojne neuropsihologije*, IMZ, Beograd
46. Lazor M, Marković S i Nikolić S. (1995) *Inclusive Education*, UNDP, Geneva

47. Levandovski D, Teodorović B, Pintarić LJ. (1992) *Spremnost za učenje djece s lakom mentalnom retardacijom*, Defektologija, Zagreb
48. Lurija AR. (2000) *Jezik i svest*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd
49. Maćešić-Petrović D. (1996) *Saznajni razvoj lako mentalno retardirane dece*, Defektološki fakultet i Publikum, Beograd
50. Menyuk P. (1988) *Language development: Knowledge and Use*, Scott Foresman & Co, USA
51. Ocić G. (1998) *Klinička neuropsihologija*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd
52. Pierangelo Roger, Giulian George, *Teaching in a Special Education Classroom*
53. Prior M. (1996) *Understanding Specific Learning Difficulties*. Hove, Sussex: Lawrence Erlbaum
54. Rapin I, Allen DA. (1998) *Syndromes in developmental dysphasia and adult aphasia*, Raven Press, New York
55. Smith W.S. (1990) *Individualized Education Programs in Special Education*
56. Snyder A, Bossomaier T, Michell J. (2004) *Concept formation: object attributes dynamically inhibited from conscious awareness*, Journal of integrative Neuroscience, vol. 3, n.1
57. Toomela A. (2002) *Drawing as a verbally mediated activity: A study of relationships between verbal, motor and visuospatial skills and drawing in children*, International Journal of Behavioral Development
58. Trebješanin Ž. (2000) *Rečnik psihologije*, Stubovi culture, Beograd
59. Tutt Rona. (2007) *Every child Included*, London
60. Wehmezer Michael and al. (2002) *Teaching Students with Mental Retardation*, Baltimore, Maryland
61. Van Sommers P. (1989) *A System for drawing and drawing related Neuropsychology*, Cognitive Neuropsychology
62. Wood DC. (1998) Habituation in *Stentor* produced by mechanoreceptor channel modification. *Journal of Neuroscience*
63. Žerovnik A, Golli D. (1982) *Priračnik za rad sa učenicima koji imaju specifične smetnje u nastavi početnog čitanje i pisanja*, PZV, Novi Sad

Интернет-страницы:

1. <http://www.myhandicap.com/en/information-disability-chronical-illness/school-and-employment/employment/inclusion-versus-integration/>
2. <http://www.bro.gov.mk/?q=mk/koncepcii-za-izработка-na-ucebnik-i-metodologija-za-vrednuvanje-na-ucebnik>
3. <http://bro.gov.mk/?q=mk/obrazovanie-za-deca-so-posebni-potrebi>
4. www.european-agency.org

Прилог

Анкетен прашалник

1. Ве молиме наведете ја вашата професија

- а) одделенски наставник**
- б) наставник-дефектолог во посебно основно училиште**
- в) општински дефектолог**

2. Ве молиме заокружете, колку години работен стаж имате во воспитно-образовната дејност

- а) 0 - 5 години**
- б) 6 - 15 години**
- в) 16 - 25 години**
- г) над 25 години**

3. Дали за време на вашата работа сте имале ученик со лесна интелектуална попреченост

- а) да**
- б) не**

4. Кој од наведените учебници го користите во наставата по македонски јазик за прво одделение

- а) Македонски јазик од Елеонора Стрезовска, Јадранка Симитковска, Татјана Неческа и Александра Митковска**
- б) Македонски јазик од проф. д-р Марија Тофовиќ-Камилова**
- в) Македонски јазик од Михаил Јанушев**

5. Кој од наведените учебници го користите во наставата по македонски јазик за второ одделение

- а) Македонски јазик за второ одделение од Марија Тофовиќ-Камилова**
- б) Македонски јазик за второ одделение од Добрица Петрушевска, Снежана Васиљевиќ и Билјана Кртолица**
- в) Македонски јазик за второ одделение од Билјана Кртолица, Милка Тримчевска, Соња Трајкова**

6. Доколку користите друг учебник или работна тетратка по македонски јазик, одобрена од Министерството за образование и наука, наведете која

7. Содржините од учебникот за прво одделение се доволни за пополнување на бројот на часови за програмското подрачје Подготовка за почетно читање и пишување (30 часа) и за учениците со лесна интелектуална попреченост

- а) да**
- б) не**

8. Учебникот за прво одделение има јасна и разбирлива структура и за учениците со лесна интелектуална попреченост

- а) да**
- б) не**

9. Во учебникот за прво одделение има доволно задачи за повторување и утврдување за учениците со лесна интелектуална попреченост

а) да

б) не

10. Во учебникот за второ одделение има доволен број содржини за повторување на материјалот од прво одделение и надоврзување на новиот материјал, односно почетно читање и пишување и за учениците со лесна интелектуална попреченост

а) да

б) не

11. Учебниците се сообразни со развојните карактеристики на учениците со лесна интелектуална попреченост во функција на описменување на учениците

а) да

б) не

12. Визуелните прилози се соодветни за учениците со лесна интелектуална попреченост и јасно ги прикажуваат соодветните податоци

а) да

б) не

13. Содржните се насочени повеќе кон стекнување знаења отколку кон развивање вештини и способности

а) да

б) не

14. Во учебниците за прво и второто одделение по македонски јазик има доволен број содржини за поттикнување позитивен однос кон лицата со попреченост

- а) да**
- б) не**

15. За наставата по македонски јазик во прво и второ одделение во една инклузивна училница потребно е:

- а) дополнување на содржината на постојните учебници**
- б) изготвување нови учебници**
- в) дополнителни работни тетратки**